

Hübner, Sarah

**Vergleich von aktuellen Konzepten in
der Schulsozialarbeit**

-

Comparing of current concepts of social work at school

eingereicht als

BACHELORARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2017

Erstprüfer: Prof. Dr. phil. Barbara Wolf

Zweitprüfer: Prof. Dr. phil. Gudrun Ehlert

Bibliographische Beschreibung:

Hübner, Sarah:

Vergleich von aktuellen Konzepten in der Schulsozialarbeit. 39 S.

Mittweida, Hochschule Mittweida (FH), Fakultät Soziale Arbeit,

Bachelorarbeit, 2017.

Referat:

Die vorliegende Bachelorarbeit setzt sich auf theoretischer Basis mit dem Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit auseinander. Verglichen werden theoretische Konzepte mit der Sächsischen Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen. Als weiteres Beispiel wird die Strukturierung der Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen hinzugezogen. Dabei wird der Schwerpunkt auf die Bedingungen und Voraussetzungen für eine gelingende Schulsozialarbeit gelegt.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	4
2 Entwicklung der Schulsozialarbeit	6
3 Definition	13
3.1 Rechtsgrundlagen und Finanzierung	17
3.2 Rahmenbedingungen	19
3.3 Zielgruppen	24
4 Angebote der Schulsozialarbeit	26
4.1 Methoden und Handlungsprinzipien	28
4.2 Begründungstheorien	30
5 Vergleich von aktuellen Konzepten – Zielstellung	33
5.1 Modelle zur Kooperation von Schulsozialarbeit	35
5.2 Vergleich der Schulsozialarbeit in Sachsen – Nordrhein – Westfalen	37
5.3 Aktueller Stand der Schulsozialarbeit	40
5.4 Zusammenfassung des Vergleichs	43
6 Fazit	45
7 Literaturverzeichnis	47
8 Selbstständigkeitserklärung	49

1 Einleitung

Den Anlass für das Thema dieser Bachelorarbeit gab ein neues Schulgesetz, welches im Jahr 2017 für Aufsehen sorgte. In diesem war beschlossen worden, dass an jeder sächsischen Oberschule eine sozialpädagogische Fachkraft eingestellt werden sollte (vgl. Sächsisches Schulgesetz, §1 Abs. 4). Prinzipiell scheint es ein lobenswerter Gedanke. Dennoch zog diese Entscheidung für mich folgende Fragen nach sich: Wer soll all die Arbeitsplätze finanzieren? Woher kommt das Personal? Unter welchen Bedingungen und nach welchen Konzepten wird gearbeitet? Da gerade die letzten beiden Fragen wohl die entscheidenden für eine gelingende Schulsozialarbeit sind, befindet sich hier die Schwierigkeit in dem neuen Gesetz, denn es sind keine einheitlichen Konzepte geschaffen worden. Jede Schule bzw. jeder Sozialarbeiter muss sich nun in der neuen Position innerhalb der Schule behaupten und die eigenen Grenzen und Aufgaben festlegen. Da ich selbst mit der Beendigung meines Studiums eine Stelle in der Schulsozialarbeit antreten werde, war es für mich von Bedeutung, mich umfassend mit diesem Arbeitsfeld und dessen Kontroversen zu beschäftigen.

Um mich einem Vergleich zweier Konzepte im letzten Teil meiner Arbeit anzunähern, erläutere ich im zweiten Kapitel die Entwicklung der Schulsozialarbeit, damit ein gewisses Grundverständnis dafür entsteht, auf welche Weise Schulsozialarbeit sich in Deutschland etabliert hat. Im darauffolgenden dritten Kapitel setze ich mich zunächst mit der Definition von Schulsozialarbeit auseinander und beleuchte drei verschiedene Vorstellungen aus unterschiedlichen Jahrzehnten. Daraufhin skizziere ich kurz die gesetzlichen Grundlagen und widme mich dann den fünf Rahmenbedingungen, welche die Fachliteratur für eine gelingende Schulsozialarbeit als zwingend erforderlich sieht. Auf deren aktuelle und praktische Umsetzung gehe ich im letzten Kapitel erneut ein. Als Schluss des allgemeinen dritten Kapitels, nehme ich Bezug zu den Zielgruppen und zeige Differenzen zwischen Ansichten in der Fachliteratur und der

Sächsischen Fachempfehlung auf. Das vierte Kapitel ist im ersten Teil den Angeboten gewidmet, welche Schulsozialarbeit grundsätzlich gestaltet. Weiterhin werden diese durch Methoden und Handlungsprinzipien, welche ein Schulsozialarbeiter verwenden kann, gestützt. Der Schlussteil dieses Kapitels beschäftigt sich mit einem Exkurs in die Begründungstheorien der Schulsozialarbeit, welche für mich sehr aufschlussreich waren, um das Arbeitsfeld noch besser kennen und verstehen zu lernen. Gerade für die verschiedenen existierenden Konzepte ist dies der Ansatz einer Erklärung. Aufgrund dessen führe ich sie an. Das letzte, fünfte Kapitel, exemplifiziert nun den Vergleich der Sächsischen Fachempfehlung mit dem Runderlass von Nordrhein-Westfalen, zunächst aber mit der Fachliteratur. Dabei werden Diskrepanzen aufgezeigt. Im abschließenden Teil der Arbeit wird auf die aktuellen Herausforderungen im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit Bezug genommen, speziell im Hinblick auf die vorhandenen Rahmenbedingungen, die Kooperationen mit Lehrer*innen und Finanzierungsschwierigkeiten. Ziel der Arbeit ist es, zunächst einen umfassenden Einblick in das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit zu geben, um damit am Ende der Arbeit zwei Konzepte auf ihre Zielstellungen und Empfehlungen hin zu skizzieren. Der Fokus liegt hierbei auf dem Vergleich zwischen dem Konzept der Fachliteratur und den in der Praxis umgesetzten Empfehlungen.

2 Entwicklung der Schulsozialarbeit

In diesem Kapitel werde ich für ein besseres Verständnis zunächst die Entstehung der Schulsozialarbeit beleuchten.

Karsten Speck beschreibt in seinem Buch 'Schulsozialarbeit – Eine Einführung', dass die Schulsozialarbeit ab den 1970er Jahren in Deutschland ein fester Bestandteil war. Jedoch sind in den Jahrzehnten davor einige Annäherungen zur Schulsozialarbeit festzustellen. Da der Begriff Schulsozialarbeit unter anderem beinhaltet, dass es sich hierbei um ein Arbeitsfeld handelt, wo Jugendhilfe und Schule aufeinander treffen, ist es leicht nachzuvollziehen, dass z.B. die Armen- und Industrieschulen, die Schulkinderfürsorge, die Hamburger Schülerhilfe und die reformpädagogischen Ansätze einer sozialpädagogischen Schule im Zeitraum 18. Jahrhundert – 1930 die Wegbereiter für die spätere Schulsozialarbeit waren (vgl. Speck 2014, 11). Die Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit jedoch war kein fester Bestandteil der fachlichen Diskussionen. Es gab vereinzelte Reflexionen, in welchen Kritik geäußert wurde, ebenso wie Tagungen, auf denen ein Austausch über dieses Thema vorherrschte. Es waren jedoch mehr Ausnahmen anstatt die Regel. Ein Grund hierfür war sicherlich die nicht kritisch hinterfragte Verteilung der Aufgabengebiete beider Systeme. So war es normal, dass sich die Schule um von der Gesellschaft als 'normal' angesehene Jugendliche zu kümmern hatte und die Jugendhilfe, abgesehen von der außerschulischen Jugendhilfe, sich um die verhaltensauffälligen Jugendlichen sorgen sollte (vgl. ebd., 11).

An dieser Stelle ist der Gedanke zu erwähnen, weshalb die Gesellschaft einige Jugendliche als normal, andere hingegen als verhaltensauffällig bezeichnete. Welche Begründung wurde dafür herangezogen? Lag es an den Auswirkungen des 1. Weltkrieges, dass einige der jungen Menschen dieses Trauma eben besser oder schlechter bewältigen konnten oder wurden hierfür einfach persönliche Eigenheiten und Charaktereigenschaften, welche nicht in das Gesellschaftssystem

passten, als verhaltensauffällig deklariert, so dass damals eine Diskriminierung, nur eben von Jugendlichen die aus der Reihe tanzten, stattfand? Dies sind offensichtlich einige der Fragen, welchen die Sozialpädagogen, Lehrer oder Politiker dieser Zeit sich nicht oder nur unzureichend stellten. Jedoch ist dies nur eine Hypothese meinerseits und nicht wissenschaftlich begründet.

In der Zeit der Weimarer Republik entstanden, auf die damalige in Schulen hervorgerufene Demokratie gestützt, einige Annäherungsversuche zwischen Jugendhilfe und Schule. Diese jedoch wurden mit Beginn des Naziregimes eliminiert. Nun war die Hitlerjugend für die Jugendpflege zuständig. Dem Jugendamt blieb lediglich der Teil der Jugendfürsorge. Die nationalsozialistische Regierung schaffte die damals bestehenden Wohlfahrtsverbände ab oder ermächtigte sich seiner. In der nachfolgenden Trennung von Deutschland in BRD und DDR entwickelten sich zwei völlig verschiedene Systeme. Die BRD veränderte an dem bisherigen Halbtagsschulmodell nichts und die Jugendhilfe orientierte sich an den Zügen der Weimarer Republik. Die DDR hingegen entwarf ihre eigenes Schulmodell, welches sie als polytechnisch bezeichneten. Dies bedeutete, dass alle Schüler*innen auf eine Schule gingen, bis sie die 10. Klasse erreicht hatten. Danach wurde differenziert in Ausbildungseinstieg oder den zweijährigen Weiterbesuch einer Oberschule. Aktivitäten außerhalb des Unterrichtes gehörten hier zur normalen Tagesordnung. Die Jugendhilfe in der DDR wurde nur im Bereich Fürsorge ein Akteur. Jedoch kam es zu einem Aufschwung, als eine Reformation Lehrer*innen und Sozialarbeiter*innen an Hochschulen und Fachhochschulen einer Ausbildung unterzog. Auch wenn die Reformationskraft nicht zu lang anhielt, bekam Schulsozialarbeit die Möglichkeit sich in einzelnen Schulen anzusiedeln und Soziale Arbeit breitete sich aus und etablierte ihre Methodik und ihre Form der Hilfe (vgl. Krüger 2008, 154). Zusätzlich fanden in der DDR Bildungsreformdebatten statt (Ende der 1960er), zusätzlich wurde ein immer größer werdender Anteil an Schüler*innen, die als verhaltensauffällig galten, registriert, sowie eine

Zunahme der freizeitlichen Betreuung in einer Schule. Speck beschreibt, dass die Fachkräfte der Schulsozialarbeit an Bedeutung gewannen, diese Anerkennung jedoch vor allem darauf zurückzuführen ist, dass sie eine Art „Absicherungsfunktion“ (Speck 2014, 12) für den täglichen Schulalltag darstellten. Dies hatte zur Folge, dass in der Bildungsplanung die sozialarbeiterischen Perspektiven und Ansichten fehlten. Wenige Jahre später, in den 1980ern stellte diese Missachtung ihrer Funktion, eine Stagnation für die Schulsozialarbeit dar, da die versuchte Bildungsreform als nicht gelungen deklariert wurde. Was wiederum zur Folge hatte, dass viele Projekte im schulsozialarbeiterischen Bereich eingestellt wurden. Die Umsetzung war zwar zunächst gescheitert, jedoch trieb es die damalige Gesellschaft dazu an, sich gründlicher um die Theorie Gedanken zu machen. So bildeten sich mehrere theoretische und fachliche Auseinandersetzungen zu diesem Thema. Z.b. Untersuchungen von Einzelprojekten in diesem Arbeitsfeld. Es erschienen Veröffentlichungen des Deutschen Jugendinstituts, in welchen Anregungen zur Weiterentwicklung von Fachlichkeit in der Schulsozialarbeit thematisiert wurden. Durch die intensive Beschäftigung mit diesem Arbeitsfeld gelang es, das Verständnis der einzelnen Aufgaben und Problemwahrnehmungen, von Schule und Jugendhilfe zu verändern und eine Annäherung zwischen beiden Institutionen herzustellen. Die Bestätigung dieser Aussage findet Speck zum einen in dem Kritikabbau seitens der Jugendhilfe gegenüber der Schule, welches sich in einem fachlichen Konzept mit lebensweltorientierten Ansatz oder in dem 1990/91 herausgegebenen Kinder und Jugendhilfegesetz, welches sich für eine Kooperation mit der Schule ausspricht, wiederfindet. Zum Anderen befand sich die Institution Schule in einer Debatte über Qualität, Professionalisierung und Schulentwicklung. In dieser wurden Aufgabenfelder und der Auftrag der Lehrer*innen formuliert. Durch diese konstruktiven Diskussionen öffnete sich die Institution Schule gegenüber der Jugendhilfe, in welcher die Sozialpädagogik inbegriffen ist (vgl. Speck 2014, 13f). Zusammenfassend betrachtet wird deutlich, dass die

Jugendhilfe und damit die Schulsozialarbeit sich in zwei verschiedene Richtungen weiterentwickelten, dem jeweiligen Teil Deutschlands entsprechend. Daraus ist zu erschließen, dass nach der Wiedervereinigung auch der Zusammenschluss der beiden Modelle eine Herausforderung darstellte. Die bis dahin als kommunistisch geltende DDR musste ihre Strukturen ablegen und die der BRD annehmen. Das Halbtagschulmodell wurde durchgesetzt und das System der Jugendhilfe der ehemaligen BRD eingeführt. Dem mit erheblichen Schwierigkeiten konfrontierten DDR Personal, welches völlig unterbesetzt war, wurde in diesem Umbruch unterstützend zur Seite gestanden, indem viele arbeitslos gewordene Menschen in die Pädagogik umgeschult wurden. Die Kinder und Jugendlichen der ehemaligen DDR, die sich plötzlich einem System gegenüber vorfanden, welches ihnen nur noch halbtags Grenzen und Regeln setzte, kämpften ebenfalls mit diesem Umbruch. Zunehmende Perspektivlosigkeit, Gewalt an Schulen und Schulverweigerung waren die Folgen. Dies wiederum war der Auslöser für das erneute Verlangen nach Schulsozialarbeit und diese wurde in verschiedenen Ländern mit Projekten durchgeführt (vgl. Krüger 2008, 155f). Desweiteren ist zu erwähnen, dass der Lebensweltansatz von Thiersch in den 90er Jahren einen neuen Blickwinkel auf die Umsetzung der Sozialarbeit gab und diesen stärkte. Vor allem durch dessen Erwähnung im achten Kinder- und Jugendbericht (vgl. Streblow 2005, 24). In diesen Jahrzehnten bis heute fand eine stetige Entwicklung der Schulsozialarbeit statt. Publikationen zu diesem Arbeitsfeld thematisierten unter anderem immer mehr die Konzepte, das Bildungsverständnis, die Einordnung von Schulsozialarbeit, das methodische Handeln und die Professionalität, als auch die unterschiedlichen Wirkungen der Schulsozialarbeit. Es wurde konstruktiv diskutiert wie Schulsozialarbeit eingesetzt werden sollte, denn die enorme Wichtigkeit dieses Arbeitsfeldes war in fachpolitischen Kreisen unumstritten. In dem 14. Kinder- und Jugendbericht wurden diese Weiterentwicklungen anhand von dem Zuwachs seitens des Personals sowie die Anerkennung der Arbeit

innerhalb der Schulen deutlich. Auch die Abgrenzung und die damit verbundene sozialpädagogische Arbeit auf Grundlage der Eigenständigkeit skizzierten dies (vgl. Speck 2014, 15f). Andererseits wurde die Schulsozialarbeit vor allem in Hauptschulen oder an Sonderschulen integriert obwohl die Erfahrungen welche in dieser Praxis erhoben, nicht publik gemacht wurden, da 1992 Albert Mühlum genau jenes Arbeitsfeld näher beschrieb und erörterte, indem er das „Ravensburger Modell“ dokumentierte (vgl. Streblow 2005, 27).

Die Wiedervereinigung brachte hiermit nun nicht nur Herausforderungen sondern auch positive Einflüsse auf die Entwicklung und Etablierung von Schulsozialarbeit in Deutschland mit sich. Zudem wurde sie fachlich weiter diskutiert und ausgebaut. Dennoch gab es teils bestehende Finanzierungsschwierigkeiten, da oft eine Kontinuität einer zu besetzenden Stelle nicht gewährleistet war. Dem widme ich mich in dem nachfolgenden Kapitel. Speck erklärt in seinem Buch, dass ein wirkliches Nachverfolgen mit realen Zahlen über die quantitative Ausbreitung der Schulsozialarbeit selbst bis jetzt (Mitte 2010) mit keinen genauen Angaben durchgeführt werden kann, da offensichtlich eine vollständige Datengrundlage nicht existiert. Doch Speck fasst verschiedene Daten aus bundesweiten Bestandsaufnahmen von Jugendämtern, Schulen und Schüler*innen; der Kinder- und Jugendhilfestatistik und Publikationen aus Länderprogrammen und -statistiken zusammen. Er verweist jedoch darauf, dass diese Daten mit Bedacht zu lesen sind, da verschiedene Faktoren, wie differenzierte Begriffsverwendungen und damit einhergehende Begriffsverständnisse oder aus einem Wunsch heraus produzierte, beeinflusste Antworten in Befragtengruppen sowie das Alter der dementsprechenden Befragungszeiträume, die Aktualität und Wirklichkeit der Daten in Frage stellen.

Die analysierten Daten des deutschen Jugendinstituts zur Verbreitung der Schulsozialarbeit ergaben im Jahr 1983 nach einer Befragung der Jugendämter folgende Erkenntnisse: Ganze 9% der Jugendämter führten eigene Projekte in der Schulsozialarbeit durch, in 5% der Ämter befanden

sich Projekte in der Obhut von freien Trägern der Jugendhilfe. Dagegen waren in 16% der Jugendämter die Projekte der Schulsozialarbeit dem Träger der Schule untergeordnet. Speck setzt dies nun in Relation zu den veröffentlichten Daten des deutschen Jugendinstituts aus dem Jahr 2013, 30 Jahre später. Anhand dessen wird sichtbar wie stark die Etablierung der Schulsozialarbeit in Deutschland vonstatten gegangen ist. Die Befragungsergebnisse aus dem Jahr 1996 zeigten, dass nur die Hälfte der Jugendamtsbezirke Schulsozialarbeitsprojekte durchführte, wohingegen 2008 ganze zwei Drittel der Bezirke die Projekte umsetzten. Zudem ergab sich eine Skizzierung der Verlagerung von Schulsozialarbeit. Es wurde ermittelt, dass in Ostdeutschland wesentlich mehr Projekte existierten als in Westdeutschland. Speck verdeutlicht dies mit den Zahlen 84% zu 64%. Ebenfalls herausragend war, dass die Verortung der Schulsozialarbeit bei den freien Trägern im Gegensatz zu den öffentlichen Trägern zunahm. Diese Entwicklung unterstreicht das Subsidiaritätsprinzip in Deutschland sehr gut (vgl. Speck 2014, 17ff).

Die Daten der bundesweiten Kinder-und Jugendhilfestatistik betreffen die personelle Besetzung im Bereich der schulbezogenen Jugendhilfe. Speck betont hier, dass dies ein extrem weit definiertes Begriffsverständnis von Schulsozialarbeit ist. Dennoch, wenn man diese Daten in Zusammenhang setzt, ergibt sich, dass 1998 ca. 755 Personen in diesem Arbeitsfeld angestellt waren, im Jahr 2010 jedoch schon 3.025. Dies macht einen deutlichen Zuwachs im personellen Bereich deutlich. Erwähnenswert ist, dass von jenen Personen ca. 83% weiblich und nur 27% männlich (Angaben sind fraglich, da die Gesamtsumme auch bei Speck 110% ergibt) waren. Im Rahmen der noch immer diskutierten Tatsache, dass es in der Sozialen Arbeit einen starken Frauenüberhang gibt, lohnt sich ein Blick in diese Thematik (vgl. Speck 2014, 21). Jedoch werde ich in der vorliegenden Arbeit nicht näher darauf eingehen, da dies die Kapazität meines eingegrenzten Themas übersteigt.

Zur Veranschaulichung für die unterschiedlichen Situationen in den Bundesländern, gehe ich nun auf die Daten von Nordrhein-Westfalen und

Sachsen ein. Zum Einen beziehe ich mich auf die analysierten Daten von Speck und zum Anderen auf Eibeck. In Sachsen wurde im Februar 2017 das Schulgesetz erneuert. Hierbei wurde nun detailliert auf die Schulsozialarbeit Bezug genommen und für die Zeit ab dem Schuljahr 2018/2019 wurde folgendes festgeschrieben:

- „Für alle Schularten und Schulstufen sollen Ressourcen der Schulsozialarbeit zur Verfügung stehen (§ 1 Absatz 4)
- An allen (derzeit 283) Oberschulen im Freistaat soll es Schulsozialarbeit geben (§6 Abs. 5)
- womit das bisherige Landesprogramm für 2017/2018 im Umfang von jährlich 15 Mio. ab dem Schuljahr 2018/19 in etwa verdoppelt werden soll
- Schulsozialarbeiter*innen können zukünftig mit beratender Stimme an der Schulkonferenz teilnehmen (§ 43 Abs.3).“ (Stellungnahme der LAG Schulsozialarbeit Sachsen e.V. 2017)

In Nordrhein-Westfalen wurden vom Land 47,7 Millionen für die Zeit von 2015-2017 zur Verfügung gestellt, um Schulsozialarbeit auszubauen. Desweiteren sind hier die einzelnen Kommunen in der Verantwortung ihren Beitrag (ca. 20-50% der Kosten für das Personal) zu leisten. Dies hat zur Folge das 1500 Stellen für die Schulsozialarbeit finanziell abgesichert sind. Dabei wird der Fokus der sozialen Arbeit auf die benachteiligten Kinder und Jugendlichen gelegt, um ihnen Chancengleichheit zu gewähren, Schulabbrecherdaten zu senken und in den Klient*innen eine Motivation für die Schule hervorzurufen. Dabei soll soziale Arbeit den Blick auf die gelingende Integration der Jugendlichen in den späteren Arbeitsmarkt nicht verlieren. Für die finanzierten, kontinuierlichen Stellen setzte sich zunehmend die LAG (Landesarbeitsgemeinschaft) Schulsozialarbeit NRW e.V. ein, welche die Wichtigkeit von Schulsozialarbeit betonen möchte. Außerdem ist für sie diese Finanzierung ein Meilenstein auf dem Weg zu einer kommunenübergreifenden etablierten Schulsozialarbeit (vgl. Eibeck 2015, 11). Demzufolge besitzt Sachsen zwar durchaus den Willen und nun das

Gesetz für eine Etablierung der Schulsozialarbeit, ebenso wie die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel. Jedoch bleibt die Frage, wie das recht neue Gesetz umgesetzt und ob es in Zukunft finanziell getragen und somit abgesichert ist. Demnach befindet sich das Bundesland Sachsen in einer Umbruchphase, welche mit der richtigen Strategie eine Verbesserung für die Schulsozialarbeit bringen kann. Nordrhein-Westfalen ist da im Vergleich schon länger engagiert um soziale Arbeit in Schulen zu integrieren. Auch ist zu beachten, dass dies lediglich Daten, Zahlen und Fakten zu zwei von 16 Bundesländern sind und die Qualität der Schulsozialarbeit hier nicht analysiert wurde.

In diesem Kapitel handelte es sich als Einführung zunächst um die historische Entwicklung der Schulsozialarbeit bis hin zu einem kurzen Überblick über den aktuellen Stand des Arbeitsfeldes.

3 Kapitel – Definition

In diesem Kapitel widme ich mich den grundlegenden Fragen: Was ist Schulsozialarbeit eigentlich, wie wird sie definiert und wie wird sie allgemein finanziert?

Die Schulsozialarbeit als direkter Begriff wird in Deutschland noch nicht einheitlich verwendet. Nicht jede Organisation bezeichnet ihre Arbeit als Schulsozialarbeit. In Thüringen wird es als „Jugendarbeit an Schulen“, im Saarland als „Schoolworker“, in Brandenburg als „Sozialarbeit an Schulen“ oder in Nordrhein-Westfalen als „Sozialpädagogische Fachkräfte an Gesamtschulen“ deklariert (vgl. Speck 2014, 35).

Speck plädiert in seiner Publikation für einen einheitlichen Gebrauch des Begriffes `Schulsozialarbeit` und begründet es mit acht verschiedenen Argumenten. Um nur einige aufzugreifen, werden nachfolgend vier dieser Begründungen erläutert. Speck erklärt, dass innerhalb des Wortes Schulsozialarbeit, das Wort Sozialarbeit beheimatet ist und mit diesem Begriff ein Verständnis über eine größere Angebotsvielfalt einhergeht, da nun auch präventive und intervenierende Projekte Bedeutung erlangen. Im

Gegensatz dazu würden bei anderen Begriffen nur spezifische Angebote im Vordergrund stehen, wie zum Beispiel im Wort Jugendarbeit, hier würde es sich nur um die Freizeitangebote handeln und bei Jugendsozialarbeit wären Angebote nur auf eine Zielgruppe, wie Benachteiligte, begrenzt. Desweiteren skizziert Speck, wie durch den Begriff der Schulsozialarbeit ein Verständnis über das Zusammenwirken der Institution Schule und der Sozialen Arbeit deutlich wird, der sonst fehlen würde, da die Soziale Arbeit bei einem Nichtverwenden jenen Begriffes, eher mit einem Dienstleistungssektor für die schulische Institution verglichen wird. Dem folgend ergibt sich das dritte Argument, indem beschrieben wird, dass durch eine Zusammenführung der Worte Schule und Soziale Arbeit, eine gemeinsame Finanzierungsverantwortung nach außen hin sichtbar wird und die Jugendhilfe nicht allein in der Verantwortung steht. Ebenfalls wird aufgeführt, dass mit einem allgemeingültigen Begriff der Schulsozialarbeit eine Kongruenz mit der Berufsbezeichnung der Schulsozialarbeiter*innen besteht und jene sich nicht aufgrund eventueller Diskrepanzen erklären müssen (vgl. Speck 2014, 35ff). Doch auch wenn der Begriff der Schulsozialarbeit in Zukunft vielleicht einheitlich in Deutschland verwendet werden würde, bedeutet dies nicht, dass auch einheitliche Konzepte auf der Grundlage eines gleichen Verständnisses für diese Arbeit bestehen. Wenn man die unterschiedlichen Definitionen über die Jahrzehnte hinweg näher betrachtet, wird eine stetige Weiterentwicklung in dieser sozialen Arbeit exemplifiziert. Anhand der heutigen Definition könnte man versuchen inhaltliche Schwerpunkte für ein allgemeingültiges Konzept in der Schulsozialarbeit herauszuarbeiten (vgl. ebd., 35ff). Um den Entwicklungsprozess der Schulsozialarbeit expliziter zu skizzieren, werden bei Speck verschiedene Definitionen aus den jeweiligen Jahrzehnten bis heute aufgeführt. Aus drei Zeitepochen werden folgend die damaligen Auffassungen in eigenen Worten wiedergegeben.

In den 1970er Jahren, wurde der Begriff der Schulsozialarbeit vor allem durch erste Annäherungen von Schule und Jugendhilfe und der

angestrebten Schulreform geprägt. Daraus ergab sich eine sehr positiv eingestellte Vorstellung von Zielen, wie zum Beispiel die Verminderung von Benachteiligungen, die durch die Schulsozialarbeit erreicht werden sollten. Schulsozialarbeit sollte benachteiligten Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit bieten, sich in das bestehende Schulsystem einzufügen und aufgrund der zunehmenden Komplexität der Gesellschaft, ihnen Handlungsdiskussionen zu eröffnen, um dieses System positiv zu bewältigen (vgl. Speck 2014, 38). In den 1980er Jahren wurde der Begriff der Schulsozialarbeit für viele Kooperationen von Schule und Jugendhilfe verwendet, auch wenn einige Projekte nach heutigem Verständnis nicht als Schulsozialarbeit gewertet werden können. Im darauffolgenden Jahrzehnt veränderte sich diese Sichtweise und vor allem geprägt durch unterschiedliche Landesprogramme in Ostdeutschland, beschränkte sich der Begriff nun auf die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. Im Gegensatz zu den 1980ern, umfasste das Gebiet der Schulsozialarbeit nun wirklich die Sozialarbeiter*innen die im direkten Kontext zum System Schule standen und in diesem Berufsfeld tätig waren. Speck bezeichnet es treffend als „strukturelle Neupositionierung“ (Speck 2014, 40). Dem folgend entwickelte sich auch die Vorstellung über die Inhalte der Schulsozialarbeit. Das zuvor vielfach kritisierte Bildungssystem wurde nun positiver dargestellt und vor allem wurde sich für ein konstruktives Zusammenwirken von Sozialarbeiter*innen und Lehrer*innen ausgesprochen. Desweiteren lässt sich in den Definitionen erkennen, dass die in den 1970er Jahren geforderten Unterstützungsleistungen für die Schulreform, nun nicht mehr relevant schienen, sondern stattdessen die Methoden, Ziele, Angebote und Hilfen, welche auf die Jugendhilfe gerichtet waren, hervorgehoben wurden. Die 2000er Jahre befanden sich fachpolitisch nun in einer Diskussion über die einzelnen Projekte und Angebote der Schulsozialarbeit im Kontext dessen, was mit jenen erlangt werden soll und wer zur wirklichen Zielgruppe gehört (vgl. Speck 2014, 38ff). Die Auswirkungen dieser Auseinandersetzung finden sich in der Definition von 2011 wieder, welche ein neues, erweitertes Verständnis von

Schulsozialarbeit in sich birgt und dennoch nicht allen Fragen eine Antwort gegenüberstellt.

„Zumeist steht bzw. stand hinter dem jeweiligen Begriff letztlich der Gedanke, ein

- auf Kinder und Jugendliche in der Schule bezogenes,
- aber nicht auf Schule begrenztes,
- von Jugendhilfe allein oder gemeinsam mit Schule verantwortetes Tätigkeitsfeld Sozialer Arbeit zu markieren,
- das sowohl einen Teilbereich von Jugendhilfe
- als auch mehrere ihrer Angebotsformen
- am Ort der Schule bereithält
- und sich dabei auf eigenständige sozialpädagogische Handlungskompetenz stützt.“ (Spies, Pötter 2011, 14)

Diese Definition ist für mich zwar recht aktuell und doch fehlen mir in dieser die spezifischen Beschreibungen wie Schulsozialarbeit handeln soll. Dennoch lässt sich herauslesen, dass hier eine finanzielle Teilung der Verantwortung bereits angedacht, inwieweit dies realisierbar ist, halte ich für fraglich. Zudem finde ich, dass in dieser Definition der freizeitgestalterische Aspekt von Schulsozialarbeit sehr zum Tragen kommt.

„Schulsozialarbeit ist ein Angebot der Kinder- und Jugendhilfe, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte auf einer mit der Schule vereinbarten verbindlichen Grundlage kontinuierlich in der Schule tätig sind. Sie wird bestimmt von den Grundprinzipien sozialer Arbeit, der Freiwilligkeit, der Selbstbestimmung sowie der Beteiligung bei der Inanspruchnahme entsprechender Leistungen. Sie trägt dazu bei, Bildungsprozesse junger Menschen im Sinne einer „subjektiven [...] Auseinandersetzung mit der Welt und der „Aneignung von Welt“ im Kontext der Förderung von individueller, sozialer, schulischer sowie zukünftiger beruflicher Entwicklung zu unterstützen und zu begleiten, Bildungsbenachteiligungen auszugleichen und über die Zusammenarbeit mit weiteren Bildungsakteur/innen (schulpädagogische Fachkräfte, Eltern und

Erziehungsberechtigte, Gleichaltrige, Freunde usw.) dabei auch die „Anschlussfähigkeit“ der für Kinder und Jugendliche bedeutsamen Bildungsorte zu fördern (in Anlehnung an Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.) (2013) i. V. m. Speck (2014) sowie Spies/Pötter (2011)).“ (Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen 2016, 4)

In dieser Definition der Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit in Sachsen, werden die verschiedenen Zielgruppen, die angestrebten Ziele sowie der Einsatzort von Schulsozialarbeiter*innen verdeutlicht. Ebenfalls ist die eindeutige Zugehörigkeit zur Kinder- und Jugendhilfe skizziert. Damit ist es eine zusammengefasste Definition, welche das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit recht gut beschreibt.

3.1 Rechtsgrundlagen und Finanzierung

Das Berufsfeld der Schulsozialarbeit muss selbstverständlich auf einer gesetzlichen Grundlage basieren sowie finanziell abgesichert sein. Dies wird folgend vorgestellt.

Trotz dessen, dass die Schulsozialarbeit einen speziellen Teil in dem Zusammenwirken von Jugendhilfe und Schule vertritt, ist sie ebenso Bestandteil des Handlungsfeldes der Jugendhilfe (vgl. Krüger 2008, 156). Die wichtigste Basis für die Arbeit der Sozialarbeiter*innen in der Schule sind die Paragraphen 1, 11, 13, 80 und 81 im Sozialgesetzbuch VIII (Kinder und Jugendhilfegesetz). In denen werden Aufgaben, wie die Verminderung von Benachteiligung, Gestaltung von Angeboten zur Förderung und die soziale Integration deklariert. Dabei ist zu erwähnen, dass in keinem der Paragraphen die Schulsozialarbeit direkt angeführt, sondern meist mit Jugendhilfe und deren Projekten umschrieben wird. Daraus ergibt sich eine Infragestellung ob diese Rechtsgrundlagen wirklich als Basis gewertet werden können, wenn dieses Berufsfeld im Gesetz nicht einmal explizit erwähnt wird. Die einzelnen Bundesländer stünden nun in der Pflicht mit Inhalten für Projekte der Schulsozialarbeit einen gewissen Rahmen zu geben. Dies geschieht laut Speck jedoch nur

selten und selbst wenn, dann sind jene Programme zeitlich befristet (vgl. Speck 2014, 72). Nicht zu vergessen sind die schulrechtlichen Regelungen, welche teilweise direkte Zielvorstellungen zur Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule erläutern oder die Jugendhilfe als Kooperationspartner aufführen. Diese Gesetze sind vor allem für die Sozialpädagogen von Bedeutung, die in spezifischen Bundesländern bei den Schulbehörden in Anstellung sind. Desweiteren sind für jene Fachkräfte sowohl die Schulmitwirkungs- und Verwaltungsgesetze als auch bestimmte Vorschriften und Leitfäden der einzelnen Bundesländer relevant. Diese Art der personellen Anstellung birgt gewisse Vorteile in sich, wie zum Beispiel keine Finanzierungsschwierigkeiten betreffs der Schulsozialarbeiter*innen. Dies suggeriert die Schwierigkeit einer Transparenz in Bezug auf die Förderung der Schulsozialarbeit. Es gibt viele verschiedene Fördermöglichkeiten. Entweder ist es in Form einer Anstellung der Fachkräfte über schulrechtliche Regelungen oder es werden Projekte, meist wegen fehlender Haushaltsmittel der Kommunen bzw. Kreise nur zeitlich begrenzt durchgeführt. Eine andere Möglichkeit ist auch, dass Pauschalen oder Zuschüsse anteilig für Jugendsozialarbeit herausgegeben werden. Der Europäische Sozialfond ist ebenfalls eine Option zur Förderung. Es existieren einige Absicherungen für die Finanzierung der Schulsozialarbeit, was prinzipiell positiv zu bewerten ist, jedoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass dadurch eine Kontinuität innerhalb eines Projektes meist nicht realistisch ist, da sich nach Ablauf der Förderung eine Weiterführung schwierig gestaltet. So kann von einer Förderung zur anderen gewechselt werden und kein Finanzmittelgeber übernimmt die Absicherung. Die erforderlichen Zuständigkeiten für die Schulsozialarbeit sind in Deutschland ebenfalls nicht einheitlich. So gibt es Bundesländer, in denen das Kultusministerium, in anderen das Sozialministerium dafür die Verantwortung trägt (vgl. Speck 2014, 74). Schulsozialarbeit ist demzufolge in den deutschen Gesetzen noch nicht explizit erwähnt und wird als ein Bestandteil der

Jugendhilfe gesehen. Damit ist die besondere Stellung des Arbeitsfeldes im Sozialgesetzbuch noch nicht herausgearbeitet worden und bedarf einer erneuten Überprüfung. Ein weiterer Aspekt sind die vielen unterschiedlichen Schulgesetze, die ein Schulsozialarbeiter beachten muss.

3.2 Rahmenbedingungen

Schulsozialarbeit findet in bestimmten Rahmenbedingungen statt. Diese werden im folgenden Abschnitt kurz näher beschrieben.

Im allgemeinen werden die Rahmenbedingungen in personell, materiell, finanziell, trägerbezogen, räumlich und kooperationsbezogene Bedingungen aufgeteilt. Begonnen wird mit den personellen Bedingungen, wie sie theoretisch gesehen optimal wären. Zu den eigentlichen Tatbeständen der verschiedenen Rahmenbedingungen in der Praxis werde ich später in meiner Arbeit eingehen. Die erwarteten Anforderungen an Schulsozialarbeiter*innen ergeben sich zunächst aus dem geforderten Abschluss den potenzielle Angestellte mitbringen müssen. Hierbei ist ein Studium an Fachhochschulen oder Universitäten als Diplom, Bachelor oder Masterabsolventen der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik unerlässlich. Hinzu kommt eine Aufforderung zur kontinuierlichen Weiter- und Fortbildung des Personals. Weiterhin führt Speck die gewissen Kompetenzen und das Fachwissen über die Institution Schule und zu verschiedenen aktuellen Publikationen über die Schulsozialarbeit als auch ein Verständnis und einen sicheren Gebrauch von Methoden des sozialpädagogischen Handelns auf. Im besten Falle ist eine Person in einem Team von Schulsozialarbeiter*innen schon seit längerer Zeit in diesem Bereich oder angrenzenden Berufsfeldern wie Hilfen zu Erziehung oder in der Jugendarbeit tätig und kann unterstützend für Berufseinsteiger und ihr weiteres Team mit bereits erworbenem Wissen und Erfahrungen wirken. Selbstverständlich sind persönliche Voraussetzungen ständiges Kriterium für eine gelingende Arbeit in dem Beruf. So werden hier von Speck Kompetenzen wie Selbstbewusstsein, Sensibilität, die

Perspektivübernahme und -wechsel und die Kooperation mit den unterschiedlichsten Personen die im Bereich Schule und außerhalb auf einen Schulsozialarbeiter treffen, aufgezählt. Dessen sollte sich ein Angestellter bedienen können. In der Theorie wäre eine ständige, zeitlich nicht begrenzte Besetzung einer Stelle wünschenswert, da so ein besserer Beziehungsaufbau für alle Beteiligten möglich ist. Ebenfalls von Vorteil wäre es, wenn die Zahl der Stellen für Schulsozialarbeit an der Summe der Schüler*innen ausgerichtet werden würde und Teams mit weiblichem und männlichem Anteil zwecks spezifischen Angeboten agieren könnten (vgl. Speck 2014, 96ff).

Der Träger ist in der Schulsozialarbeit ein wichtiger Bestandteil für eine funktionierende Arbeit. Es können drei Arten von Trägerschaft existieren. Zum Einen kann die Schulbehörde Träger der Sozialarbeit sein, zum Anderen die Jugendämter oder aber die freien Träger. Nachfolgend werden kurz die jeweiligen Vor- und Nachteile skizziert. Wenn die Trägerschaft in schulischer Verantwortung liegt, bedeutet dies, dass eventuelle Konflikte zwischen Sozialarbeiter*innen und Lehrer*innen weniger präsent sind, da der Sozialarbeiter direkt Anweisungen von dem Schulleiter erhält und sich so auf einer Ebene, gleich der Anstellung mit den Lehrern befindet. Eine zeitlich nicht begrenzte Zusicherung der Arbeitsstelle ist hierbei ebenfalls perspektivisch besser angesiedelt als in den anderen Trägerschaftstypen, da die verantwortlichen Schulbehörden die Ausgaben in ihren Plänen einberechnen können. Allerdings weist diese Art von Trägerschaft ein Defizit im Bereich des fundierten Fachwissens der Schulsozialarbeit auf. So können die schulischen Träger die Sozialarbeiter kaum unterstützen wenn es sich um Problemlagen handelt. Ebenfalls ist eine optionale Ausnutzung der Sozialarbeiter*innen für rein schulbezogene Aktivitäten ein Nachteil. Damit wäre der wichtige Bezug zur Jugendhilfe nicht mehr gegeben, wenn dann in geringem Maße (vgl. Speck 2014, 100f). Wenn Jugendämter als Träger für das Feld der Schulsozialarbeit agieren, kann es sich positiv auswirken, da hierbei die in schulischer Trägerschaft fehlende Kompetenz über sozialpädagogische

Sachverhalte nun gegeben ist und die Jugendhilfe selbstverständlich sehr gut in die Arbeit der Sozialarbeiter*innen eingebunden wäre. Die Unabhängigkeit der Angestellten gegenüber der Schule, die bestehende Möglichkeit zur zeitlich unbegrenzten Erhaltung von Projekten und dem guten Netzwerk der Jugendämter sind für die Sozialarbeiter*innen ein großer Vorteil. Jedoch gibt Speck zu bedenken, dass die Möglichkeit einer flexiblen Handlungsweise nicht immer gegeben ist sowie eine grundsätzliche Furcht bei Erziehungsberechtigten vor dem Jugendamt besteht, da es doch sehr schnell mit gewissen Vorurteilen belastet ist und aus diesen Gründen damit verbunden wird (vgl. ebd., 100f). Die Freien Träger weisen über dieselben positiven Eigenschaften für einen Einsatz der Trägerschaft auf und besitzen zusätzlich noch die Chance, aufgrund weniger existierender Vorurteile sowie einem flexiblen Handlungsspielraum eine bessere Art der Trägerschaft als die Jugendämter zu sein. Doch dem entgegen spricht die Tatsache, dass freiwillige Träger oft ein finanzielles und kontinuierliches Einsetzungsproblem der Sozialarbeiter*innen haben, da sie von Zuschüssen oder Förderungen abhängig sind und sich die Begleitung und Beratung auf fachlicher Ebene aufgrund fehlenden Personals als fragmentiert aufweist. Von allen drei Trägerarten wird auf fachlicher Ebene vor allem für die Jugendämter oder die freien Träger plädiert, da den schulischen Trägern eine zu konkrete Durchsetzung eigener, auf Schule bezogene Interessen unterstellt wird. Krüger definiert dies mit deutlicheren Worten. „Die Fachliteratur ist sich einig, dass eine Trägerschaft durch die Schule oder die Schulbehörde nicht sinnvoll ist.“ (Krüger 2008, 157) Er verweist darauf, dass die einzelnen Schulsozialarbeiter*innen in einem Lehrerkollegium keine Fläche für eine Abgrenzung ihres Handelns besitzen und sie lediglich zu schulischen Zwecken missbraucht werden würden (vgl. Krüger 2008, 157f). Dies ist meiner Meinung nach kritisch zu betrachten, da es zu pauschalisiert ist. Desweiteren spricht sich Krüger für eine Trägerschaft in Verantwortung der freien Träger aus. Prinzipiell ist dem meinerseits recht zu geben, jedoch besteht unter anderem bei den

freien Trägern immer noch die Problematik der kontinuierlichen Finanzierung. Davon abgesehen muss ein guter Träger in der Lage sein, ein grundlegendes und stabiles Konzept vorzuweisen, wie Schulsozialarbeit in der Institution gestaltet werden soll, als auch das jeweilige Personal dann ohne Probleme in die Schulen zu integrieren und diese fachlich zu unterstützen. Als letzter Punkt sollte der Träger eine kontinuierliche Evaluation gemeinsam mit dem Personal durchführen (vgl. Speck 2014, 102).

Damit sind die Anforderungen an den Träger und die unterschiedlichen Trägertypen erläutert. Für eine gelingende Schulsozialarbeit sind die Finanzen ein wichtiger Aspekt, auf den im Folgenden kurz eingegangen wird. Danach werden die räumlichen, die materiellen und zuletzt die kooperationsbezogenen Rahmenbedingungen skizziert.

Prinzipiell müssen für eine facettenreiche Schulsozialarbeit Finanzen für zum Einen den zeitlich nicht begrenzten Einsatz des Personals, welcher Haftpflicht- und Unfallversicherungen einschließt, bereitstehen und zum Anderen für eine Basis in der Ausstattung der zur Verfügung stehenden Räume mit Materialien, welche die sozialpädagogischen Fachkräfte für ihre Arbeit nutzen können, sorgen. Ebenfalls muss diese Finanzierung die Weiterbildungen und Supervisionen der Sozialarbeiter*innen absichern, als auch die Beratung des Personals unterstützen, Reisekosten übernehmen und kurzfristig durchgeführte Aktivitäten leisten können. Die bereits erwähnten Räume mit Materialien werden in den Empfehlungen zu räumlichen Bedingungen konkreter beschrieben. Dort heißt es, dass zumindest ein Büro, was zugeschlossen werden kann und nur für den Sozialarbeiter vorgesehen ist, vorhanden sein sollte. Zusätzlich wäre es nützlich, wenn ein bis zwei weitere Räume, die als Beratungsraum oder für die soziale Gruppenarbeit dienen können, für den Sozialarbeiter zur Verfügung stehen. Desweiteren sollte er Zugang zu Turnhallen, weiteren Klassenräumen oder Werkstätten besitzen. Jene Räume müssen recht zentral innerhalb der Schule gelegen sein, damit sie für alle leicht erreichbar sind. Laut den materiellen Rahmenbedingungen, sollten diese

Räume mit gewissen Standards eingerichtet sein. So muss das Büro über einen eigenen Telefonanschluss, Drucker, Internet, Computer, abschließbare Schränke für Akten und einem daraus sich ergebenden Schreibtisch verfügen. In einem Gruppenraum sollte optimalerweise Platz für eine ganze Klasse sein und Materialien für bestimmte Methoden, Spiele und Beschäftigungen vorweisen können. Der Beratungsraum muss Möglichkeiten für ein ruhiges Gespräch bieten, welches zum Beispiel Stühle und evtl. einen Tisch erfordert (vgl. Speck 2014, 105ff). Neben all diesen Bedingungen ist vor allem auch die zuletzt genannte von Bedeutung. Hierbei handelt es sich um die Kooperation von Schulsozialarbeiter*innen und Lehrer*innen. Eine gelingende Kooperation ist für alle Beteiligten ein wichtiger Meilenstein in der weiteren Entwicklung der Sozialen Arbeit in der Institution Schule. Wenn Lehrer*innen und Sozialarbeiter*innen zusammen arbeiten, dann herrscht eine andere, arbeitsfreie und vielfältige Möglichkeiten aufzeigende Atmosphäre. Aus diesem Grund wird zuletzt noch einmal auf die vier verschiedenen Ebenen von Kooperation in diesem Arbeitsfeld eingegangen. Die eigentliche, stetig direkte Konfrontation ist alltäglich zwischen Lehrer*innen und Sozialarbeiter*innen zu finden. Diese müssen sich über eine gegenseitige Zusammenarbeit klar werden und eventuelle gemeinsame Projekte planen und sich in ihrer jeweils anderen Profession annehmen und wertschätzen. Darüber hinaus gibt es eine sogenannte „organisationsbezogene Kooperationsebene“. Auf dieser müssen zwischen Schule und Träger Verantwortungen besprochen werden, Ansprechpartner festgelegt und Unterstützungen für eine gelingende Kooperation zwischen Lehrer*innen und Sozialarbeiter*innen durchgeführt werden. Zum Beispiel durch kontinuierliche Reflexionsgespräche mit einer Gruppe aus Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen, Eltern, Schüler*innen, der Schulleitung und dem Träger. Fortbildungen und Fallbesprechungen auf gemeinsamer Basis können ebenfalls die Kooperation stärken. Die „örtliche Ebene“ ist darüber hinaus im wesentlichen für ein sich immer weiter entwickelndes, auf der Lebensweltorientierung basierendes Schulsozialarbeitskonzept, fachliche

Beratungen und Unterstützung der sozialen Projekte und der kontinuierlichen Förderung der Schulsozialarbeit im finanziellen Bereich verantwortlich. Die letzte Instanz ist die „überörtliche Ebene“ (vgl. Speck 2014, 109f). Diese kann durch die Ausführungsgesetze der einzelnen Bundesländer und deren Schulgesetze die Kooperation auf rechtlicher Basis weiterentwickeln. Ebenfalls förderlich können fachbezogene Publikationen sein, in denen für eine Kooperation Leitfäden oder Vorschläge herausgegeben werden. Handelnde Zuständigkeiten der überörtlichen Ebene sind die Ministerien für Jugend und Kultur, da hier eine allgemeine gesellschaftlich betreffende Politik der Bildung und Jugend im Vordergrund steht, zu der diese Kooperation zwischen den beiden Berufsgruppen gehört (vgl. ebd., 109f).

3.3 Zielgruppen

Nun ist durch die unterschiedlichen Begriffsdefinitionen deutlich geworden, dass die Schulsozialarbeit nicht nur mit Schüler*innen interagiert. Wenn von einem Arbeitsfeld gesprochen wird, muss die Zielgruppe, auf welches sich das Handeln des Personals richtet, klar definiert sein. In der Schulsozialarbeit ist dies früher oft nur als die Gruppe von Kindern und Jugendlichen bezeichnet worden, die als sozial benachteiligt oder beeinträchtigt galten. Die Definition hat sich, wie bereits exemplifiziert wurde, gewandelt. Nun haben die Schulsozialarbeiter*innen ein erweitertes Verständnis ihrer zu erreichenden Zielgruppe. Denn nicht nur allgemein alle Schüler*innen einer Schule, zu denen der Teil der beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen selbstverständlich dazugehört, sondern auch die Lehrer*innen und die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten sind für die Arbeit eines Sozialarbeiters von Bedeutung. Die Lehrer*innen sind wie vorhergehend beschrieben die Personen, mit denen die Sozialarbeiter*innen täglich zusammen arbeiten müssen. Jedoch sind sie zeitgleich auch die Zielgruppe der sozialpädagogischen Arbeit, was in einer gelingenden Kooperation mit Bedacht ausgeführt werden sollte. Dennoch ist es ein Ansinnen der

sozialen Arbeit, Lehrer*innen für die einzelnen individuellen Perspektiven und Lebenswelten der Schüler*innen zu gewinnen, ihnen eine andere Sichtweise auf Problemlagen zu geben und dahingehend zu beraten und gegebenenfalls als Sozialarbeiter*in bei Streitigkeiten zwischen dem Lehrpersonal und den Schülern zu vermitteln (vgl. Speck 2014, 65f). Die Erziehungsberechtigten der Kinder und Jugendlichen dürfen ebenfalls nicht außer Acht gelassen werden, denn sie sind einer der außerschulischen Bestandteile der jugendlichen Lebenswelten. Daher ist es für Schulsozialarbeiter*innen unerlässlich mit den Erziehungsberechtigten zusammenzuarbeiten. Sie sollten jene ebenfalls bei problematischen Situationen und Streitigkeiten beraten, unterstützen und vermittelnd interagieren, gerade auch in Fragen was den Schutz der Kinder- und Jugendlichen anbelangt. Desweiteren ist es Aufgabe der Schulsozialarbeiter*innen über Angebote zu Hilfeleistungen und speziellen sozialen Einrichtungen zu informieren. Diese enorm sensible Beziehungsarbeit, kann durch Elternabende, Sprechstunden oder gemeinsame schulische Aktivitäten gestärkt werden. Die dritte und letzte Zielgruppe sind die Kinder- und Jugendlichen, der Hauptbestandteil der Arbeit eines Schulsozialarbeiters. Dabei wirkt dieser sowohl vorbeugend als auch eingreifend, durch verschiedene Gesprächs,- und Freizeitangebote oder Beratungen im Einzelsetting, auf die Kinder- und Jugendlichen ein (vgl. ebd., 65f). Dabei sollen folgende drei Schwerpunkte gezielt behandelt werden:

- „a die gelingende Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen,
- b deren schulische und außerschulische Lebensbewältigung bei Entwicklungsaufgaben und akuten Problemen und Konflikten sowie
- c deren soziale Kompetenzen (z.B. Engagement, soziales Lernen) fördern.“ (Speck 2014, 65)

Im Gegensatz zu Speck, der neben den Kindern, Jugendlichen und den Erziehungsberechtigten auch die Lehrkräfte als Zielgruppe formuliert, kann diese in der Sächsischen Fachempfehlung für Schulsozialarbeit nicht

gefunden werden. In jener werden primär die Kinder und Jugendlichen beschrieben (vgl. Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit Freistaat Sachsen 2016, 6). „Eltern und Erziehungsberechtigte als wichtige Kooperationspartner/innen der Schulsozialarbeit können sekundäre Adressat/innen von Angeboten sein [...]“ (Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit Freistaat Sachsen 2016, 6). Demnach wird in der eigens für Schulsozialarbeit ausgeschriebenen Fachempfehlung die dritte Zielgruppe, die Lehrer*innen, nicht aufgeführt. Dies ist für mich nicht schlüssig, da in anderer Fachliteratur das Lehrpersonal ausdrücklich als Zielgruppe genannt wird. Aus welchen Gründen die Fachempfehlung diese nicht mit einschließt, offenbart sich mir nicht. Darüber kann nur spekuliert werden. In diesem Kapitel wurden nun zum besseren Verständnis die Definition, die fragmentierten Rechtsgrundlagen, die Rahmenbedingungen und die Zielgruppe thematisiert.

4 Angebote der Schulsozialarbeit

Auf den nachfolgenden Seiten werden das methodische Handeln und die sich daraus ergebenden Angebote, welche die Schulsozialarbeit durchführt, in den Vordergrund gestellt. Gesondert wird die interessante Thematik der verschiedenen Begründungstheorien für dieses Arbeitsfeld skizziert.

Die theoretische Angebotsvielfalt, in der sich die Schulsozialarbeit bewegen kann, ist groß. Die Gefahr den Überblick zu verlieren, ist ebenfalls nicht unrealistisch. Sowohl für Außenstehende als auch für Mitglieder des Arbeitsfeldes ist es notwendig sich mit den grundlegenden Leistungen zu beschäftigen, die Schulsozialarbeit zu ihrer Profession gestalten. Speck gliedert diese Basis in sechs Bereiche auf. Die sozialpädagogische Gruppenarbeit ist für die Schulsozialarbeit unerlässlich. Durch sie werden Erlebnispädagogik, das Training von sozialen Kompetenzen und die Berufsorientierung der Schüler*innen gestützt. Desweiteren sind Angebote für Gespräche oder

Freizeitbeschäftigung enorm wichtig. Diese könnten zum Beispiel in Schulclubs ausgeübt werden. Als dritten Punkt, kann die beratende und unterstützende Tätigkeit des Schulsozialarbeiters genannt werden, der dadurch einzelnen Schüler*innen zur Seite steht, wenn es sich um persönliche, familiäre, oder um Schulproblemlagen handelt. Dies geschieht durch feste Termine in denen ein Gespräch stattfinden kann. Desweiteren ist es für Schulsozialarbeiter*innen von Bedeutung, sich in der Schule zu engagieren, beispielsweise in verschiedenen Sitzungen, Gremien (Klassenkonferenzen) und sich, bei gelungener Kooperation, im Unterricht zu beteiligen (vgl. Speck 2014, 83). Auf der anderen Seite ist eine Leistung der Schulsozialarbeit, die unter Punkt 3.3 bereits genannte Beratung und Unterstützung der Erziehungsberechtigten und der Lehrkräfte in den unterschiedlichsten Fällen, sei es durch Information oder konkrete Hilfestellungen in problembehafteten Situationen. Als letzter Aspekt wird die Zusammenarbeit mit dem Umfeld der Schule gesehen. Das heißt Schulsozialarbeit ist dafür zuständig, eine Vernetzung mit Jugendämtern und freien Jugendhelfeträgern herzustellen und außenstehende Einrichtungen oder Personen mit in ihre Arbeit zu integrieren (vgl. ebd., 84). Krüger bezeichnet es in seiner Publikation als „Kinder- und Jugendschutz“. (Krüger 2008, 159) Desweiteren führt Krüger die Leistung an, durch welche Schulsozialarbeit die soziokulturelle Interessenlage mithilfe von Angeboten außerhalb von Schule oder Jugendhilfe bedienen soll. Er betont, dass es sich hierbei beispielsweise um Themen wie Behinderung oder Schulden handeln könnte, an denen Lehrkräfte, Eltern und Schüler*innen teilnehmen können (vgl. Krüger 2008, 159). Allerdings ist bei diesem zu erwähnen, dass es sich ansatzweise mit dem in Speck aufgelisteten Freizeitangeboten decken könnte. Wenn sich Krüger jedoch auf eine spezifische Ausrichtung der Bearbeitung solcher Thematiken bezieht, dann hinterfrage ich dies kritisch, da Schulsozialarbeit sich nicht in jedmögliche Richtung zerteilen kann. Abschließend zu diesen sechs grundlegenden Leistungen (von Speck) ist zu sagen, dass jene auf das Wohl und die weitere Entwicklung, der Kinder

und Jugendlichen, innerhalb und außerhalb der Institution Schule ausgerichtet sein sollten, um diese positiv zu verstärken (vgl. Speck 2014, 82ff). Der Kooperationsverbund hingegen gliedert die Angebote, sprich die Leistungen der Schulsozialarbeit, in 9 Arbeitsfelder auf:

- Beratung
- Berufsorientierung und Übergang von Schule in die Berufswelt
- schulbezogene Hilfen
- Konfliktbewältigung
- sozialpädagogische Gruppenarbeit
- offene Jugendarbeit
- individuelle Förderung
- Mitwirkung an Schulprogrammen und an der Schulentwicklung
- Arbeit mit Eltern und Personensorgeberechtigten

(vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2006, 7ff).

Dennoch sind es fast dieselben Vorstellungen über die Leistungen von Schulsozialarbeit, wenn auch anders und differenzierter gegliedert.

4.1 Methoden und Handlungsprinzipien

Die sich aus den Angeboten ergebenden Methoden, nach welchen die Schulsozialarbeiter*innen handeln, können ebenfalls in vier Etablierungen gegliedert werden. Die „Direkte einzelfall- und primärgruppenbezogene Methoden mit direktem Interventionsbezug“ (Speck 2014, 85), ist der Begriff für Einzelfallberatung, Familientherapie, Mediation oder das Case-Management. Bei dieser Methode ist es von Vorteil, dass der Schulsozialarbeiter direkt in eine spezifische Situation hinein intervenieren kann, wenn Probleme sich ergeben. Die soziale Gruppenarbeit, Teile der Erlebnispädagogik oder das Empowerment sind methodische Strategien für ein ebenfalls direktes Eingreifen in Problemsituationen, bei der aber nicht nur mit einem oder wenigen Menschen gearbeitet, sondern das Umfeld des Betroffenen mit in die Arbeit eingebunden wird. Speck bezeichnet jene als „Direkte sekundärgruppen- und sozialraumbezogene Methoden mit direktem Interventionsbezug.“ (Speck 2014, 85)

Selbstreflexion und Supervision sind wichtige Kernpunkte für Schulsozialarbeiter*innen, um dadurch ihr eigenes Handeln über die Zeit immer wieder reflektieren und sich gegebenenfalls neu ausrichten können und von sich selbst als auch von außen eine Einschätzung der eigenen Arbeit zu bekommen. So bleiben sie in stetiger Transparenz. Die Jugendhilfeplanung bzw. das Sozialmanagement werden von Speck in Verbindung mit organisatorischen und strukturellen Methoden in der Zusammenarbeit bei Präventivmaßnahmen mit anderen Institutionen oder Personen genannt. Dabei sind die Rahmenbedingungen für das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit von hoher Bedeutung, damit sich der Schulsozialarbeiter in diesen Grenzen bewegen kann und Handlungsmöglichkeiten besitzt.

Grundsätzlich folgt die Schulsozialarbeit gewissen Handlungsprinzipien, die nun kurz genannt werden. Die Schulsozialarbeit kann nicht nur auf eine Intervention bei verschiedenen Problemlagen dezimiert werden, sie hat ebenfalls die grundlegende Ausrichtung einer Prävention, sodass durch differenzierte Angebote im freizeitlichen oder im sozialpädagogisch gruppenbezogenen Bereich, die freiwillig in Anspruch genommen werden sollten, ansprechende Themen besprochen und bearbeitet werden. Dabei ist die Kooperation mit dem Träger sowie eine gelungene, rechtzeitige Absprache über die geplanten Angebote zwingend notwendig. Die allgemeingültigen Prinzipien der Handlungsweisen für Schulsozialarbeiter*innen orientieren sich an dem von Thiersch ausgearbeiteten Konzept der Lebensweltorientierung. Dieses beinhaltet die Regionalisierung, Prävention, Partizipation, Integration-Normalisierung, Hilfe und Kontrolle und die Alltagsorientierung (vgl. Speck 2014, 92). Krüger bestätigt für mich diese Ausarbeitung von Handlungsprinzipien, durch seine eigens erstellten Formen der Handlung:

- Einzelfallbezogen (Mediation u.a.)
- Gruppenbezogen (erlebnispädagogisch u.a.)
- Gemeinwesenbezogen (Vernetzung u.a.)
- Überprüfung der zu erreichenden Ziele (Evaluation u.a.) (vgl. Krüger

2008, 162).

Damit sind die Methoden, welche die Schulsozialarbeit nutzt, zumindest schlüssig, sie bedient sich aus dem Repertoire der sozialen Arbeit, was wiederum nur eine logische Schlussfolgerung ist, da Schulsozialarbeit in anderen Regionen auch als Soziale Arbeit in Schulen bezeichnet wird. Schulsozialarbeit vereint für ihre Arbeit diese Methoden, die in manchen Feldern der sozialen Arbeit vielleicht nur selektiert eingesetzt werden, dies ist jedoch nicht wissenschaftlich belegbar, da es mein Gedankengang ist. Die dritte Kategorie welche hier im Rahmen der Handlungsvielfalt aufgeführt werden soll, sind die nun spezifizierten Prinzipien. Dies sind auf die Schulsozialarbeit bezogene und umgewandelte Handlungsweisen, die von der allgemeinen Jugendhilfe und den Grundsätzen heraus stammen. Hier werden verschiedene Anforderungen an die Schulsozialarbeit gestellt, welche im besten Falle in der Praxis umgesetzt werden können. Dazu zählt eine kontinuierliche Erreichbarkeit in der Institution Schule, eine partizipatorische und freiwillige Teilnahme an Angeboten, die wiederum einen niedrighschwelligen Zugang und einen Problemen vorbeugenden Ansatz besitzen. Die Schulsozialarbeit sollte in der Lage sein, eigenverantwortlich ein Angebot der Jugendhilfe für die Schüler*innen zu gestalten und wenn es in die direkte Arbeit mit den Klient*innen geht, ist ein lebensweltorientierter Blick auf die jeweilige Situation eines Kindes oder Jugendlichen von hoher Bedeutung und die Verschwiegenheit der Schulsozialarbeiter*innen über anvertraute Gesprächsinhalte. Die bereits im Vorfeld erwähnte notwendige Zusammenarbeit mit dem Träger bzw. Institutionen außerhalb der Schule sollte dabei ebenfalls Kernpunkt der Handlungsweisen eines Schulsozialarbeiters sein (vgl. Speck 2014, 92).

4.2 Begründungstheorien

Der Frage nach dem Grund für die Existenz von Schulsozialarbeit wird sich im Folgenden gewidmet. Im Allgemeinen gibt es die „alltagspraktischen Begründungsmuster“ und die „theoretischen Begründungsmuster“ (vgl. Speck 2014, 50f). Anhand der theoretischen

Muster zur Begründung für Schulsozialarbeit, lassen sich fünf Richtungen skizzieren. Da wäre zunächst das Sozialisations-, und Modernisierungsmuster, nach dem die sich stetig fortsetzenden Veränderungen im sozialen Bereich einer Gesellschaft ein Kind oder Jugendlichen so beeinflussen, dass ein Angebot für eventuell auftretende Defizite für die Schulsozialarbeit unabdingbar ist. Beispiele für familiäre Strukturveränderungen wären Scheidungsfälle. Dass ein Moratorium für die heutige Jugend immer eingeschränkter gestaltet wird, ist ebenfalls ein Punkt dieser Theorie. Dahingehend sollen mehr und mehr Freiräume und Rückzugsorte für die Kinder und Jugendlichen geschaffen werden. Nach diesem Muster, ist Schulsozialarbeit aufgrund defizitärer Umstände in der Lebenswelt ihrer Klient*innen für eine Unterstützung, Förderung und Integration der Kinder und Jugendlichen in ihrer Alltagswelt verantwortlich. Die bildungstheoretisch zentrierte Theorie fordert von Schulsozialarbeit einen Umgang mit Benachteiligungen im Bildungssystem, das heißt Schulsozialarbeit soll diese versuchen zu dezimieren und für Gerechtigkeit sorgen, da das Bildungssystem zu stark durch Ungerechtigkeit im sozialen Bereich und Selektion geprägt ist. Dabei betont das bildungstheoretische Muster, dass die Schulsozialarbeit mit einem Eintreten für Gerechtigkeit nicht für eine bestimmte Gruppe von Personen verantwortlich ist, sondern allgemein der Gerechtigkeit nachzugehen hat, wodurch sie einen fachlicheren Umgang mit Problemlagen aufzeigen soll und ein klares Auftreten dieser Profession möglich wird. Die schultheoretische Begründung für Schulsozialarbeit stützt sich ebenfalls auf die sich veränderten Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen und den damit verbundenen Herausforderungen für die Institution Schule, zum Beispiel in Form von Schulverweigerern oder nachlassenden Leistungen. Hierbei liegt eine starke Betonung auf dem Unterstützungsbedarf den Schule in der Schulsozialarbeit sieht. Die Gefahr, dass sich die Schulsozialarbeit dann nur noch vorrangig in der Pflicht gegenüber der Schule befindet und deren Interessen versucht nachzugehen und die Defizite der benachteiligten Kinder und Jugendlichen auszugleichen ist bei diesem

Ansatz sehr hoch (vgl. Speck 2014, 57ff).

Ein weiterer Aspekt des schulischen Begründungsmusters ist die Hoffnung, dass Schulsozialarbeit das System Schule reformieren könnte, dabei wird aber außer Acht gelassen, dass die Wirkung und der Handlungsspielraum eines Schulsozialarbeiters damit weit überschritten werden. Für die Zeit bis Mitte 1990, war die Transformationstheorie als Begründung für Schulsozialarbeit, überwiegend im Osten Deutschlands relevant. Da die Wende erst kurz zuvor geschehen war, bedurfte es einer Verwandlung des schulischen und erzieherischen Systems. Ansätze für die Etablierung der Schulsozialarbeit waren folgende: Zum Einen sollte auf auffälliges, nicht passendes Verhalten und die problematischen Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen eingegangen werden, zum Anderen lag der Fokus auf der Unterstützung der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf die eventuelle Orientierungslosigkeit in ihrem neuen Alltag. Der dritte Ansatz bezieht sich auf die Forderung, dass Schulsozialarbeit ein Gleichgewicht zwischen Elternhaus, der Jugendhilfe und der Institution Schule herstellen sollte. Das letzte Begründungsmuster, welches die Professionen in den Blick nimmt, ist darauf ausgerichtet zu erklären, dass die Lehrkräfte mit einer Unterstützung der Kinder und Jugendlichen in ihren Problemen und in ihrem Alltag überfordert sind, da sie primär mit unterrichtlichen Aufgaben beschäftigt werden und ihnen die sozialpädagogischen Handlungsmöglichkeiten fehlen. So kann laut Speck, diese Theorie nicht zwingend zur Begründung von Schulsozialarbeit verwendet werden, sondern verweist vielmehr auf eine erforderliche Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeiter*innen und Lehrer*innen (vgl. ebd., 57ff).

Neben den theoretischen Begründungsmustern, existieren ebenfalls alltagspraktische Theorien, auf denen sich die Schulsozialarbeit gründen kann. Diese Theorien beziehen sich meist auf Situationen in denen die Gesellschaft einen akuten Handlungsbedarf sieht und in welchen Schulsozialarbeit zum Einsatz kommt, mit dem Nachteil, dass es meist zeitlich begrenzte Projekte sind. Schulsozialarbeit soll dann die erkannten

Probleme der Gesellschaft lösen, wie die Verminderung von auffälligem Verhalten. Dabei fällt auf, dass es sich meist um Probleme aus dem Schulbereich handelt, sprich Mobbing, Gewalt, Schulverweigerung und andere, letztendlich normale Themen. Doch Schulsozialarbeit wird damit auf ein zu geringes Arbeitsfeld reduziert, in dem es sich nur noch mit jenen Thematiken beschäftigen soll und dabei mit dem Lösen von Problematiken innerhalb der Gesellschaft schlichtweg überfordert ist. Dennoch ist es eine Grundlage für die Integration von Schulsozialarbeit.

Eine weitere alltagspraktische Begründung ist die ansonsten fehlende Kapazität zur Ausgestaltung des freizeitlichen Raumes für die Kinder und Jugendlichen. Das heißt Schulsozialarbeit wird dazu rekrutiert, dass sie ansprechende Angebote schafft, in denen sich ihre Klient*innen beispielsweise im Ganztagsbereich wohlfühlen und sie nutzen. Hierbei ist ebenfalls die Gefahr groß, dass Schulsozialarbeit nur für einen Teil ihres eigentlichen Konzeptes beansprucht wird und damit zum sogenannten Lückenbüsser wird und die Schulsozialarbeiter*innen unter ihrem eigenen und dem fachlich geforderten Konzept und Anspruch arbeiten und sie mit ihren wirklichen Qualitäten nicht zur Ausführung gelangen (vgl. Speck 2014, 49ff).

In diesem Kapitel wurde sich mit den verschiedenen Angeboten und methodischen Anforderungen an das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit auseinandergesetzt sowie ein kurzer Einblick in die bestehenden Begründungstheorien von Schulsozialarbeit gegeben.

5 Vergleich von aktuellen Konzepten - Zielstellung

Nun wurden in den vergangenen Kapiteln die theoretischen Grundlagen zur Schulsozialarbeit behandelt. Folgend wird ein Blick auf die Kritik am System der Schulsozialarbeit geworfen sowie zwei der vorhandenen Konzepte miteinander verglichen und die aktuelle Lage innerhalb der Gesellschaft analysiert und mit den bestehenden fachlichen Vorstellungen über qualitative Konzepte und deren Bedingungen verglichen.

Von vielen Seiten wird behauptet, dass Schulsozialarbeit eine Art schwammiges Feld ist, welches so komplex und gleichzeitig kontrovers zu sein scheint, dass es wohl schwierig ist, etwas einheitliches zu beschreiben (vgl. Graßhoff, Idel, Schütz 2015, 15). Dies geht einher mit den in Kapitel 3.1 erwähnten unterschiedlichen Fördermodalitäten in den einzelnen Bundesländern. Da keine einheitliche Förderung gegeben ist, sind demzufolge die Konzepte nicht gleich, da die Anforderungen und Rahmenbedingungen sich völlig voneinander unterscheiden. Um ein Konzept zu entwickeln, muss zunächst die Frage nach dem eigentlichen Ziel der Schulsozialarbeit erörtert werden.

Die Sächsische Fachempfehlung verdeutlicht mit der Rubrik Zielstellung folgenden Punkt: Jeder bekomme die gleichen Chancen, betont der Freistaat Sachsen besonders, da die Schulsozialarbeiter*innen die Kinder und Jugendlichen darin unterstützen sollen, dass sie auf veränderte Umstände in der Gesellschaft vorbereitet sind und eine ausreichend gewinnbringende Bildung besitzen um sich behaupten zu können. So soll Schulsozialarbeit die jungen Erwachsenen darin fördern, ihre eigene Biographie individuell zu gestalten und ebenfalls die Bewältigung des alltäglichen Lebens im Sinne von schulischen, sozialen oder beruflichen Zusammenhängen zu skizzieren. Damit wird sichergestellt, dass man sich mit dieser Profession von den bildungstechnischen Anforderungen abgrenzt und das Leben des Kindes/des Jugendlichen in den Fokus der Bedeutung nimmt.

„Daraus ableitend trägt Schulsozialarbeit zum Gelingen des Schulalltags bei, führt langfristig zur Verbesserung des Schulklimas und wirkt präventiv.“ (Fachempfehlung für die Schulsozialarbeit des Freistaates Sachsen 2016, 7) Für mich ist diese These zur Definition der Zielstellung von Schulsozialarbeit gerade mit dem letzten Satz sehr auf die Institution Schule bezogen. Es wirkt, als ob die soziale Profession dazu eingesetzt werden soll, um die Problematiken der Schüler*innen zu lösen, damit die Schulen eine bessere Atmosphäre vorzeigen können. Desweiteren sehe ich in den oben aufgelisteten Zielen zwar durchaus einen Bezug zur

Vernetzung und den sich damit ergebenden weiteren Aufgaben mit den Kooperationspartnern und doch bleibt der Resteindruck, dass hier Schulsozialarbeit nur als Anwalt der Kinder und Jugendlichen agiert um sie zu befähigen, dass sie in der heutigen Gesellschaft bestehen und aufsteigen können. Dennoch nimmt sie Bezug zu der angestrebten Chancengleichheit für Schüler*innen, wenn es um Bildung geht. In Ansätzen kann Schulsozialarbeit sicherlich ihren Teil dazu beitragen. Der Ansatz zur Lösung der Zielfrage von Krüger beschäftigt sich damit, die Gegensätzlichkeit der Institution Schule herauszuarbeiten, an jenem Punkt die Schulsozialarbeit zu agieren beginnt: Die Tatsache der Selektion, trotz der Möglichkeit allen Kindern und Jugendlichen Bildung zuteil werden zu lassen. Dass Schüler*innen, die in irgendeiner Art und Weise ein Defizit aufweisen, vom Bildungssystem ausgeschlossen werden, ist eine Problematik, der die Schulsozialarbeit versucht entgegenzuwirken. Dabei ist die Definition der Zuschreibung „Defizit“, wohl von den Bildungssystemen geformt wurden (vgl. Krüger 2008, 161).

Wer entscheidet nach welchen Kriterien vorgegangen wird? Es ist eine Frage, die sich mir immer dann stellt, wenn von benachteiligten Kinder und Jugendlichen geredet wird. Doch sie ist nicht Inhalt meiner Arbeit, weswegen ich sie nicht näher erläutere. Schulsozialarbeit sollte nicht die Schule in den Mittelpunkt stellen und die damit verbundene Eingliederung der Schüler*innen in eine Institution, sondern den Fokus auf die Weiterentwicklung der Kinder und Jugendlichen richten. Dies ist eine Ambivalenzthematik innerhalb des Systems Schule (vgl. ebd., 161).

5.1 Modelle zur Kooperation von Schulsozialarbeit

Im Freistaat Sachsen wurde mit dem Jahr 2017 ein Beschluss gefasst, dass an allen Oberschulen Schulsozialarbeiter*innen eingesetzt werden sollten. An sich ist dies, aus meiner Perspektive, ein lobenswerter Ansatz. Die Problematik bei dem neu in Sachsen eingeführten Gesetz, ist die Frage nach einheitlichen Konzepten, wie bereits festgestellt wurde. Diese Aussage stützt eine Bemerkung aus der Fachliteratur, welche im Jahr

2005 getroffen wurde. Dabei wird betont, dass nicht nur der Inhalt sondern auch das Konzept von Schulsozialarbeit überarbeitet werden sollte, damit Konzepte besser integriert werden können. Der Autor beschreibt, dass der Blick von Schule auf Schulsozialarbeit jener ist, der diese Profession so beschreibt, dass sie bei breit gefächerten Problemen innerhalb der Institution Schule interveniert, wenn sie in diesem Zusammenhang auftreten, die Lösung der Problemlagen aber über den schulischen Kontext hinaus gehen (vgl. Bauer, Brunner, Morgenstern, Volkmar 2005, 21). „Mit dieser Ausrichtung überschreitet Schulsozialarbeit nicht nur den Handlungsvollzug der Schule, sondern auch den der Jugendhilfe. Schulsozialarbeit ist damit weder vollständig in die Jugendhilfe, noch vollständig in die Schule integriert oder integrierbar.“ (Bauer, Brunner, Morgenstern, Volkmar 2005, 21)

Mit diesem Zitat plädieren die Autoren weiterhin für ein fachlich einheitliches Konzept, welches auch die Organisation, welche übergreifend stattfinden sollte, thematisiert. Dies ist eine Grundlage zu der Frage, inwieweit sich die Konzepte voneinander unterscheiden, bzw. wie sie ihrerseits zur Fachliteratur stehen. Um einen Vergleich von den aktuellen Konzepten zur Schulsozialarbeit herzustellen, ist es notwendig vorher drei unterschiedliche Modelle von Kooperation in der Schulsozialarbeit darzustellen, da soziale Arbeit davon lebt mit verschiedenen Personen und Institutionen zusammenzuarbeiten, um eine gelingende Hilfe bereitzustellen. Hierbei beziehe ich mich auf Karsten Speck, der diese leicht verständlich aufgegliedert hat. Es wird unterschieden in ein additives; Distanz-; Subordinations-; und ein ideales Kooperationsmodell (vgl. Speck 2014, 115). Dabei beschreibt das additive Modell, eine Arbeitsatmosphäre in der Schulsozialarbeiter*in und Lehrer*in jeder für sich seine Aufgaben erledigt, sich ab und an zwangsläufig begegnet aber kein Interesse für das jeweils andere Arbeitsfeld aufbringt und demnach eher ein paralleles Arbeiten entsteht in dem es jedoch zu wenigen bis keinen Überschneidungen kommt. Das Distanzmodell ist, wie der Name schon ausdrückt, eine Art und Weise wie Lehrpersonal und

Sozialarbeiter*innen sich verhalten. Sie nehmen die jeweils andere Profession wahr, doch gehen auf Distanz, das heißt sie lassen keine Transparenz ihrerseits zu, wollen gar nichts miteinander zu tun haben und stehen einander kritisch gegenüber. Das Subordinationsmodell skizziert, eine Zusammenarbeit der beiden Professionen, jedoch fügt sich hier die soziale Arbeit den Anforderungen der Lehrkräfte und kann so Gefahr laufen, ihre eigenen Prinzipien und Angebote zu vernachlässigen. Das ideale Kooperationsmodell stellt eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitern und Lehrern dar, in der aufeinander eingegangen wird, Transparenz und Anerkennung eine Rolle spielen und gemeinsame Lösungen für Problematiken gefunden werden (vgl. ebd., 115).

5.2 Vergleich der Schulsozialarbeit in Sachsen - Nordrhein-Westfalen

Nun existiert die Fachempfehlung für die Schulsozialarbeit, vom Land Sachsen. Ich habe bereits einige Kritik an verschiedenen Punkten der Empfehlung geäußert und möchte nun erneut auf dieses Konzept eingehen. Die Fachempfehlung kann unter das additive Kooperationsmodell eingeordnet werden. Dass in der Fachempfehlung nicht gesondert auf die Zielgruppe der Lehrkräfte eingegangen wird sondern nur Schüler*innen und Erziehungsberechtigte genannt werden, ist ein Indiz dafür, wie wenig Bedeutung der Kooperation mit der Profession von Lehrern beigemessen wird. Sie erhalten von der Fachempfehlung damit eine Legitimation dafür, dass sie sich der Schulsozialarbeit entziehen und Schulsozialarbeit zwar als eigenständige Profession wahrnehmen, jedoch nicht soviel Akzeptanz verleihen, dass sie sich von ihnen vielleicht beraten lassen würden. Im Prinzip steht Schulsozialarbeit damit als alleinständiges Arbeitsfeld innerhalb der Institution Schule da, die sich (etwas überzogen dargestellt) nicht dazu bereit erklärt, gemeinsam mit den Sozialarbeitern Lösungen und Strategien zu entwickeln. Sondern, was sich aus der Fachempfehlung heraus erschließt, ist die Tatsache, dass Schulsozialarbeit vor allem für eine harmonische

Atmosphäre und ein besseres Schulklima verantwortlich ist, indem es benachteiligte Kinder und Jugendliche oder jene die vom Lehrpersonal nicht mehr eingegliedert werden können, so umsozialisieren soll, dass die Schule, als Institution, wieder ohne größere Problematiken funktionieren kann. Zudem zeigt es, dass manche, sicherlich nicht alle Schulen und Lehrkräfte, in diesem additiven Modell nebeneinander agieren können, ohne über diese unsichtbaren Grenzen hinweg zu intervenieren. Alles bleibt bei dem jeweils zugeschriebenen Zuständigkeitsbereich (vgl. Fachempfehlung für Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen 2016, 4ff). Diese Formulierung, bzw. die fehlende Formulierung einer gelingenden Kooperation zwischen Lehrern und Sozialarbeitern innerhalb dieser Empfehlung, ist meiner Meinung nach, ein Punkt der sicherlich zu einiger Verwirrung über ein nun umzusetzendes Schulsozialarbeitsmodell in einer Schule führen kann. Wenn sich die Fachliteratur schon mit der vom Freistaat Sachsen herausgegebenen Empfehlung über die Schulsozialarbeit in entscheidenden Punkten nicht einig ist, kann nicht erwartet werden, dass es einheitliche Konzepte in diesem Bundesland gibt.

Da in Kapitel 2 bereits die Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Sachsen kurz anhand aktueller Statistiken vorgestellt wurden, wird nun ebenfalls auf Nordrhein-Westfalen zum Vergleich zu Sachsen eingegangen, um herauszuarbeiten, wie die einzelnen Konzepte bzw. die Richtlinien in einem Bundesland vorgegeben sind. In Nordrhein-Westfalen habe ich keine Fachempfehlung zum Thema der Schulsozialarbeit gefunden, doch ich stütze mich im folgenden Abschnitt auf den geltenden Runderlass „Beschäftigung von Fachkräften für Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen“, welche das Ministerium für Schule und Weiterbildung am 23.01.2008 publiziert hat. Dieser Erlass führt keine Definition zur Schulsozialarbeit auf, sodass diese nicht mit jener aus der Fachempfehlung verglichen werden kann. In ihren Aufgabenfeldern, welche sie deklarieren, ähneln sich beide Konzepte. Prinzipiell steht eine Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung der Kinder und

Jugendlichen im Vordergrund, wobei in Nordrhein-Westfalen direkt Bezug auf Lern-, Verhaltensstörungen und spezielle Begabungen genommen wird, welche vermieden bzw. gefördert werden sollen. Desweiteren beinhalten beide Konzepte die drei großen Aufgabenfelder der sozialen Arbeit in Schulen: Einzelfall-, Gruppen-, und Gemeinwesenarbeit. In Nordrhein-Westfalen werden die sozialpädagogischen Hilfen als extra Unterpunkt aufgeführt, in der Rubrik, die sich mit dem Einsatz von Sozialarbeitern beschäftigt.

Dies ist für mich eine interessante Stelle, da zuvor ebenfalls einige Teilpunkte angeführt werden. Diese behandeln jedoch im allgemeinen nur die Arbeit im institutionellen Kontext Schule. „Fachkräfte für Schulsozialarbeit steuern die Kooperation mit bildungsrelevanten außerschulischen Partnern und vertreten die Schule in Netzwerken mit außerschulischen Partnern im Sozialraum der Schule und im Lebensraum der Kinder und Jugendlichen. Sie wirken bei der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule mit und unterstützen sie durch Planung und Durchführung der den Unterricht ergänzenden schulischen Angebote.“ (Runderlass zur Beschäftigung von Fachkräften für Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen 2008, 6)

Nachfolgend werden vor allem Angebote aufgezählt die sich im freizeitlichen, bzw. unterrichtsfreien Raum bewegen und den Schüler*innen die Zeit überbrücken sollen. Wenn man nur den ersten Teil nimmt und näher analysiert, kann man zu dem Schluss gelangen, dass Schulsozialarbeit in NRW vor allem eine große Tätigkeit in freizeitlichen Kontexten besitzt. In diesem Zusammenhang werden des öfteren Schulsozialarbeiter*innen in diesem Bereich eingesetzt. Betrachtet man diesen Teil der Empfehlung schließt man auf ein Subordinationsmodell in Bezug auf die Kooperation von Lehrkräften und Sozialarbeitern. Verstärkt wird dies durch die ebenfalls fehlende Erwähnung der Lehrer*innen als Zielgruppe. Ob es eine Folge dessen ist, dass Sozialarbeiter in Nordrhein-Westfalen auch auf Lehrerstellenbasis eingestellt werden können (vgl. Runderlass zur Beschäftigung von Fachkräften für Schulsozialarbeit in

Nordrhein-Westfalen 2008, 1)? Aus dem Runderlass ist ein großer Stellenwert der Institution Schule herauszulesen, in welche das Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit einfach eingegliedert und an die jeweiligen Bedarfe, seitens der Schule, angepasst wird. Dies lässt mich zu der Schlussfolgerung kommen, dass jenes existierende Subordinationsmodell, von hierarchisch geprägten Auffassungen der Zusammenarbeit, in NRW, skizziert wird. Damit beende ich den kurzen Vergleich der beiden Konzepte in den Bundesländern Sachsen und Nordrhein-Westfalen.

5.3 Aktueller Stand der Schulsozialarbeit

Um nun einen Bezug zu den im ersten Teil der Arbeit angeführten Rahmenbedingungen, Finanzierungen und Kooperationen herzustellen, wird folgend ein Blick auf die aktuelle Situation in diesen Bereichen geworfen. Dabei beziehe ich mich auf Karsten Speck und auf das Sozialmagazin (die Zeitschrift für Soziale Arbeit) zur Schulsozialarbeit. „Fast nirgendwo in Deutschland sind bisher die Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit hinreichend und stabil geregelt.“ (Krüger 2008, 163) Inwieweit sich dies vielleicht in den letzten neun Jahren verändert hat oder ob nicht, wird nachfolgend zunächst an den personellen Rahmenbedingungen skizziert. Durch bestimmte angegebene Anforderungen in ausgeschriebenen Stellenangeboten oder in Förderkriterien wird ein Anstieg an dem Anspruch einer Hochschulqualifikation eines Schulsozialarbeiters deutlich. Laut Speck betrifft dies in höherem Anteil die ostdeutschen Gebiete. Er begründet diese Aussage damit, dass diese Qualifikationen zum Beispiel in der DDR für einen längeren Zeitraum nicht gefordert war und so in der heutigen Zeit ein erhöhter Anspruch darauf besteht. Dass viele Arbeitnehmer in den verschiedensten Angeboten noch immer ohne diese Hochschulqualifikation arbeiten, stuft er als problematisch ein, da spezifische sozialpädagogische Kenntnisse nicht professionell erlangt worden. Bei Abschlüssen von Arbeitsverträgen sind die unterschiedlichen

Fördermöglichkeiten und die damit verbundenen Finanzierungen von großer Bedeutung. So ist es aktuell nicht unüblich, dass Schulsozialarbeiter*innen nur für einen gewissen Zeitraum, sprich befristet eingestellt werden. Die daraus resultierenden Probleme sind eine Fluktuation innerhalb einer Institution und der damit verbundenen Schwierigkeit im Beziehungsaufbau innerhalb eines Arbeitsfeldes, welches sich nun einmal mit Menschen beschäftigt (vgl. Speck 2014, 98ff). Hierbei ist vor allem das System der freien Träger im Nachteil. Die Jugendämter und schulischen Träger haben meist eher die Möglichkeit unbefristete Optionen anzubieten.

Desweiteren ist wie oben erwähnt der Grundgedanke des überarbeiteten Schulgesetzes, einen Schulsozialarbeiter an einer Oberschule anzustellen, prinzipiell gut, doch die Anzahl im Vergleich: ein Schulsozialarbeiter auf vllt. 200-300 Schüler, bezeichnet Speck als „Einzelkämpfersituation“ (vgl. Speck 2014, 98). In manchen Arbeitsverhältnissen kann es sogar dazu kommen, dass die Fachkraft für zwei Schulen zuständig ist (vgl. ebd., 98ff). Dies ist aufgrund der eventuellen Folgen wie Intransparenz, Burnout, Stress und Überforderung aus meiner Sicht durchaus eine wichtige Thematik.

Die finanzielle Bedingung für gelingende Schulsozialarbeit wurde eben schon kurz umrissen. Durch die verschiedenen Fördermöglichkeiten existieren unterschiedliche Trägerschaften und somit keine einheitlichen Finanzierungen oder gar Vergütungen. Dabei ist gerade letzteres noch immer geringer als das Gehalt von Lehrer*innen. Dies wiederum fördert nicht die gemeinsame Kooperation, da seitens der Schulsozialarbeiter eine Benachteiligung gegenüber den Lehrkräften durchaus hemmend wirken kann. Die Daten von wissenschaftlichen Untersuchungen geben laut Speck an, dass ca. ein Drittel der Schulsozialarbeiter*innen nicht mit den vorherrschenden Finanzierungen zufrieden ist. Für die räumlichen Rahmenbedingungen hat Speck Daten von wissenschaftlichen Begleitungen analysiert um folgende Aussagen zu treffen. (Die Titel der einzelnen wissenschaftlichen Untersuchungen bzw. Begleitungen können

hier nicht genannt werden, da Speck diese nicht explizit zugeordnet hat.) Oftmals besitzen Schulsozialarbeiter*innen einen Raum, den sie als ihr eigenes Büro bezeichnen können, jedoch ist die Aussicht auf räumliche Möglichkeiten für sozialpädagogische Arbeit, wie soziale Gruppenarbeit und Angebote dieser Art, eher ebenfalls nicht zufriedenstellend. Sei es aufgrund der geringen Anzahl solcher Räume oder der Lage innerhalb des Schulhauses. Wie in Kapitel 3.2 bereits erläutert, ist es von Vorteil, wenn die Räumlichkeiten eines Schulsozialarbeiters so liegen, dass sie für alle Beteiligten leicht erreichbar sind. Da dies, falls jene Räume sich evtl. im Keller oder ganz oben unter dem Dach befinden, eher weniger der Fall ist, bzw. wenn Schulsozialarbeiter*innen weder einen Schlüssel zur Institution Schule besitzen noch ein eigenes Büro, dann existieren hierbei extreme Diskrepanzen zu den von der Fachliteratur angegebenen erforderlichen Bedingungen für eine gelingende Schulsozialarbeit (vgl. Speck 2014, 106f). Dies setzt sich in den materiell-technischen Bedingungen fort. Hierbei wird durch wissenschaftliche Begleitungen von Programmen in den einzelnen Ländern in Deutschland deutlich, dass sich von Bundesland zu Bundesland, Kommunen oder Landkreisen völlig unterschiedliche Situationen ergeben. Speck zieht daraus die Erkenntnis, dass ca. ein Drittel bis zur Hälfte des sozialpädagogischen Personals auf eigene Computer (mit Internet), Anschlüsse für Telefon oder genügend Material für soziale Arbeitsmethoden verzichten muss (vgl. Speck 2014, 108). Aufgrund dieser Studien, welche die Unzufriedenheit der Schulsozialarbeiter*innen in verschiedenen Punkten aufzeigte, wurde die Sächsische Fachempfehlung überarbeitet und diese Bedingungen zumindest fachlich zum offiziellen Standard gemacht (vgl. Fieber-Martin, Morgenstern 2015, 66).

Die kooperationellen Bedingungen sind aktuell trotz stetiger Verbesserungen noch immer von unterschiedlichen Problematiken geprägt. Zwischen Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen können auch heute noch hierarchische Modelle herrschen oder ein Ignorieren der jeweils anderen Profession. Dies wurde in Bezug auf die unterschiedlichen

Kooperationsmodelle im Vorfeld bereits angemerkt. Zusätzlich gibt es noch die höheren Ebenen, wenn es um die Organisation und damit den räumlichen Bedingungen für Schulsozialarbeit geht. Dabei handeln die einzelnen Träger von Projekten und Angeboten unterschiedlich sowie bei dem Thema der Integration und Begleitung von Schulsozialarbeit an einer Schule. Weiterhin sind die Konzepte über die Kooperation von der Institution Schule/oder der Schulsozialarbeit gemeinsam mit der Jugendhilfe nicht konkret festgehalten. Wenn auf diesen überregionalen Ebenen bereits Differenzen zwischen den beiden Bereichen herrschen und sie nicht durch einheitliche Konzepte organisiert werden können, wirkt dies sich wie ein Kreislauf wieder zurück auf die Ausführenden der Arbeit aus (vgl. Speck 2014, 110).

5.4 Zusammenfassung des Vergleichs

Da jeder Träger meist eine eigene Vorstellung von Projekten der Schulsozialarbeit besitzt, kommt es zu unterschiedlichen Schwerpunkten innerhalb dieser Arbeit. Investiert an der einen Schule das sozialpädagogische Fachpersonal den größten Teil der Arbeit als Feuerwehr und nimmt sich der Konflikte an, welche sich im Schulalltag ergeben und versucht dabei immer der erste Ansprechpartner zu sein, kann an einer anderen Schule, vielleicht in derselben Stadt, der Fokus auf die freizeithliche Beschäftigung der Kinder- und Jugendlichen gelegt werden. Es hängt, neben Kooperationen und Bedingungen, viel vom Träger und der individuellen Auffassung der Fachkräfte von Schulsozialarbeit ab, wie gut jene in einer Schule umgesetzt werden kann. Die Erfolge dieses Arbeitsfeldes sind meiner Meinung nach schwer messbar. Welche Kriterien legt man der Ausgangsfrage zugrunde? Sind es Messungen nach der Zahl der Schulabbrecher oder woran will man fundierte Schulsozialarbeit festmachen? Es ist die Frage, inwieweit Studien über die Wirkung und Ergebnisse von Schulsozialarbeit als fachlich angesehen werden können. Umfragen über den Zufriedenheitsgrad von Schüler*innen oder Lehrer*innen zu den

Angeboten der jeweiligen Schulsozialarbeit können dem agierenden sozialpädagogischen Fachpersonal oder dem Träger sicherlich ein Fazit über die erbrachte Arbeit geben und doch sind sie subjektiv. Wobei man an dieser Stelle den Aspekt, weshalb Schulsozialarbeiter unter diesen Bedingungen dann überhaupt eine solche Arbeit in Erwägung ziehen, näher analysieren könnte. Gerade wenn Supervision eher eine Ausnahme ist, Finanzierungen und Kooperationen sich als schwierig gestalten und das Arbeitsfeld an sich sehr komplex ist. Ob es der Drang zu Helfen, ein eigenes Ziel zum Vorantreiben dieses Berufsbildes oder der Wunsch nach geregelten Arbeitszeiten ist, kann hier nicht beantwortet werden. Am Ende ist es doch eine individuelle Entscheidung.

Wann gilt jedoch nun ein Konzept oder eine Fachempfehlung tatsächlich als gut? Wenn es gewisse Kriterien erfüllt, die vorher in Fachdiskussionen oder der Literatur als notwendig analysiert wurden? Dabei ist zu klären, wer eigentlich für diese Kriterien verantwortlich ist. Desweiteren ist es vielleicht gerade diese Komplexität und Vielfältigkeit der Einsatzmöglichkeiten von Schulsozialarbeitern, die eine derart facettenreiche Arbeit ermöglichen. Wenn eine Schule in einem Brennpunktviertel nun ausgerechnet vor allem eine soziale Feuerwehr braucht um ihre alltäglichen Thematiken zu kompensieren, so ist dies der Fokus, den Schulsozialarbeit anlegen müsste. Trotz des fachlichen Anspruchs, der immer bleiben sollte, ist die bedarfsorientierte Arbeit nicht zu vergessen. Als abschließender Punkt steht für mich die Frage, ob nicht eher die wirklichen, ersten Adressaten von Schulsozialarbeit nach Kriterien gefragt werden sollten, jene, die es in erster Linie betrifft und aus denen später möglicherweise selbst Sozialarbeiter werden könnten: Die Kinder und Jugendlichen, welche soziale Arbeit in diesem Kontext erleben.

6 Fazit

Subsumierend sind nun die aus meiner Sicht wichtigsten Aspekte zu verdeutlichen. Schulsozialarbeit wandelte sich im Laufe der Jahrzehnte von einer, der Schule unterstellten Feuerwehr, welche nur aus der Not heraus für die benachteiligten Kinder und Jugendlichen verantwortlich war, hin zu einer präventiv und interaktiv wirkenden Profession. Dennoch sind bis heute die Auffassungen über die Arbeit der sozialpädagogischen Fachkräfte in den Schulen verschieden. Dies kann an den unterschiedlichen Begründungstheorien liegen und an der jeweiligen Trägerart. Es bestehen Jugendämter neben schulischen und freien Trägern. Dabei existieren jeweils immer Vor- und Nachteile. Diese wiederum führen in der Fachliteratur dazu, dass jene eine schulische Trägerverantwortung eher ablehnend betrachtet, da in solch einem Fall der Einfluss der Institution Schule auf einen Schulsozialarbeiter zu hoch wäre und jener in Gefahr gerät, seine eigenen Prioritäten denen der Schule unterzuordnen. Bei den freien Trägern oder den Jugendämtern ist jedoch die Finanzierung weiterhin ein schwieriger Aspekt, da viele Stellen nur projektbezogen und teilweise finanziert werden. Damit ist eine Kontinuität kaum gegeben, was den Schulsozialarbeitern einen Beziehungsaufbau mit den Schülern erschwert. Zusätzlich kommt es unter den einzelnen Trägern darauf an, welche Rahmenbedingungen wirklich in der Praxis umgesetzt werden. So ist oft eine eher mangelnde Ausstattung mit Räumen, Materialien oder Technik Grund für die Unzufriedenheit von Schulsozialarbeitern. Neben diesen materiellen Grundlagen, ist jedoch auch die Kooperation von großer Bedeutung. Je nach dem, welchem Kooperationsmodell Schule, sprich Lehrer, und Schulsozialarbeiter folgen, gestaltet sich deren Zusammenarbeit als positiv oder eher als negativ. Karsten Speck unterscheidet in seinem Buch zwischen idealen-, hierarchisch-geprägten-; additiven, Subordinations- und Distanzmodellen. Hierbei ist die Kooperation entweder von einem gegenseitigen Ignorieren, grundsätzlichen Zurkenntnisnahme, Unterdrückungsversuchen oder

einem gelingenden Ansatz geprägt. Die Sächsische Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit lässt sich unter das additive Modell einordnen. Der Runderlass von Nordrhein-Westfalen weist in einem Teil Züge des hierarchischen Modells auf. Es lässt sich daraus erschließen, ob die in beiden Empfehlungen fehlende Erwähnung der Lehrer als Zielgruppe die Ursache für eine solche Einordnung ist. Dies hat zur Folge, dass Schulsozialarbeit einer weiteren Professionalisierung bedarf. In Bezug auf die Sächsische Fachempfehlung unter welcher ich selbst nach meinem Studium tätig werde, ist es notwendig, die fragmentierte Darstellung der Zielgruppen kritisch zu hinterfragen und einen erneuten Ansatz der Diskussion darüber auszulösen. Schulsozialarbeit ist nach wie vor noch nicht explizit in dem Sozialgesetzbuch genannt worden. Auch dies erschwert eine Einordnung des Arbeitsfeldes unter Finanzierungs-, und Aufgabengebiete. Ein konstruktiver Ausbau der Lehrer-Sozialarbeiter-Kooperation innerhalb der Institution Schule wäre für eine zukünftige gelingende Schulsozialarbeit von Vorteil, ebenso auch eine einheitliche Verortung und Finanzierung dieses Arbeitsfeldes. Durch die Tatsache, dass die Fachliteratur von der Praxis innerhalb der Kategorie Rahmenbedingungen teilweise gravierend abweicht, sind auch in diesem Bereich positive Veränderungen anzustreben. Dies wiederum sollte unter den Schulsozialarbeitern vor Ort eine diskutierte Thematik werden, damit klare Lösungsvorschläge formuliert und an die zuständigen Träger und Stellen weitergeleitet werden können. Doch dafür braucht es unter dem Fachpersonal ein komplexes Verständnis und einen Willen an eventuell bestehenden Umständen etwas verändern zu wollen.

7 Literaturverzeichnis

Bauer, Petra; Brunner, Ewald Johannes; Morgenstern, Ines; Volkmar, Susanne (2005): Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen. Das Thüringer Modell. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Eibeck, Bernhard (2015): Schulsozialarbeit ausbauen. Eine gewerkschaftliche Perspektive. In: Schulsozialarbeit 2.0. Bestandsaufnahme aus Wissenschaft und Praxis. Jg. 40 (Heft 2334), S. 6 – 13.

Fieber-Martin, Kerstin; Morgenstern, Ines (2015): Wirkungen schulbezogener Jugendsozialarbeit durch Rahmenbedingungen beeinflussen. In: Schulsozialarbeit 2.0. Bestandsaufnahme aus Wissenschaft und Praxis. Jg. 40 (Heft 2334), S. 62 – 71.

Graßhoff, Gunther; Idel, Till-Sebastian; Schütz, Anna (2015): Jenseits des Unterrichts? Soziale Arbeit an Schulen als Grenzarbeit. In: Schulsozialarbeit 2.0. Bestandsaufnahme aus Wissenschaft und Praxis. Jg. 40 (Heft 2334), S. 14 - 21.

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.) (2006): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. Bonn: o.V.

Krüger, Rolf (2008): Entwicklung und Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit. In: Henschel, Angelika; Krüger, Rolf; Schmitt, Christof; Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 152 – 164.

Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e.V. (Hrsg.) (2017): Stellungnahme der LAG Schulsozialarbeit Sachsen e.V. zu den

veröffentlichten Eckpunkten des neuen Sächsischen Schulgesetzes im Februar 2017: (http://www.schulsozialarbeit-sachsen.de/upload/Stellungnahme_Schulgesetz.PDF, verfügbar am 09.12.2017 um 21:30 Uhr).

Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2008): Runderlass. Beschäftigung von Fachkräften für Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen: (<https://www.schulsozialarbeit-nrw.de/downloads/>, verfügbar am 27.11.2017 um 20:01 Uhr).

Pötter, Nicole; Spies, Anke (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Eine Einführung in das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sächsisches Schulgesetz vom 16. Juli 2004 (SächsGVBl., S. 298) in der Fassung vom 26. April 2017 (SächsGVBl. S. 242).

SGB VIII. Achtes Buch Sozialgesetzbuch. Kinder und Jugendhilfe vom 14. Dezember 2006 (BGBl. I, S. 3134) in der Fassung vom 01. Januar 2012 (BGBl. I, S. 2975).

Speck, Karsten (2014): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 3. Auflage. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (Hrsg.) (2016): Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen. Chemnitz.

Streblow, Claudia (2005): Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher. Ein Beitrag zur dokumentarischen Evaluationsforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

8 Selbstständigkeitserklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Bearbeitungsort, Datum

Unterschrift